

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM GEOGRAFIA

AVACIR GOMES DOS SANTOS

CARTOGRAFIA DOS SENTIDOS
E SEUS AGENCIAMENTOS GEOGRÁFICOS

Porto Velho
2007

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM GEOGRAFIA

AVACIR GOMES DOS SANTOS

CARTOGRAFIA DOS SENTIDOS
E SEUS AGENCIAMENTOS GEOGRÁFICOS

Dissertação apresentada para obtenção do grau de
Mestre em Geografia, sob a orientação do Prof. Dr.
Alberto Lins Caldas.

Porto Velho
2007

Ficha catalográfica preparada pela bibliotecária
Aurineide Alves Braga – CRB 11/325

Santos, Avacir Gomes dos.

Cartografia dos sentidos e seus agenciamentos geográficos/
Avacir Gomes dos Santos – Porto Velho,
s.n., 2007 – 203 p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Rondônia. Núcleo
de Ciências e Tecnologia – NCT, Porto Velho.
Rondônia 2007.

Área de Concentração: Amazônia e Política de Gestão Territorial
Orientador: Prof. Dr. Alberto Lins Caldas

1. Geografia – ensino. 2. Ensino da geografia. 3. Geografia - livro
didático. 4. Geografia – discurso pedagógico.
I Título.

CDU 911:37.011.33

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alberto Lins Caldas
Orientador

Profa Dra Nídia Nacib Pontuschka
Examinadora

Prof. Dr. Nilson Santos
Examinador

O diálogo fora difícil, com alçapões e portas falas surgindo a cada passo, o mais pequeno deslize poderia tê-lo arrastado a uma confissão completa se não fosse estar o e seu espírito atento aos múltiplos sentidos das palavras que cautelosamente ia pronunciado, sobretudo aquelas que parecem ter um sentido só, com elas é preciso mais cuidado. Ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca fora a mesma coisa, o significado ficasse logo por aí, é direto, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer, ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, ferveilha de sentidos segundo, terceiros e quartos, de direções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos em ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projetar marés vivas pelo espaço afora, ventos cósmicos perturbações magnéticas, aflições.

Todos os Nomes
José Saramago

Para Sandra Kelly, Carlos Santos, Januário Amaral, Walterlina Brasil, Fabíola Holanda, Marcos Teixeira, Ivonete Tamboril, Antonio Rabello, pelo conhecimento compartilhado.

Para Madalena Ferreira, pela confiança de longos tempos.

Para Josué Costa, por ter possibilitado a realização do meu sonho.

Para Maria das Graças, pela incessante defesa em prol de novos olhares geográficos.

Para Nilson Santos, pela luta contra os moinhos de vento.

Para Alberto Caldas, pela guerrilha incitosa contra os homens da caverna.

Para Celeste Marques, por despertar minha paixão pela análise dos discursos.

Para Cristiane, Rosa, Deyvisson, Antonia, Maranei, Wendel, Margarida, Lucilene, Telma, Galvão, Marlene, Ozéias, Sthefanie, Joezer, Leonilda, Robison, Sandra, Jânia, Selma, Ricardo, Madalena, Jeanne, Tereza, Gustavo, Adnilson, Graziele, pelos conflitos fraternos.

Para Gilvanda Brito, Célio Borges, as professoras e professores do Projeto Ensinar a Ensinar, pela vivência da práxis educativa.

Para minhas alunas e alunos, pelo incentivo à busca incansável do conhecimento.

Para Osnir, pelos ensinamentos idos além das palavras.

RESUMO

Esta dissertação analisa a funcionalidade dos sentidos do discurso pedagógico, vivenciados no espaço escolar por meio das práticas cotidianas. O estudo foi desenvolvido por meio de textos produzidos por professores da rede municipal de ensino de Porto Velho e textos selecionados dos livros didáticos da educação básica adotados pelas escolas deste município. A escrita docente e a escrita do livro didático representam, *a priori*, gêneros diferentes. No entanto, o entrecruzamento dessas produções expressa que esses discursos constituem desdobramentos da formação pedagógica. Geografia e história enquanto disciplinas escolares são desdobramentos da ciência. São criações discursivas formatadoras de “realidades”, sustentadas no espaço escolar pelo discurso pedagógico. Este não é homogêneo, mas se constitui de brechas, apagamentos, lacunas, fissuras, pontos de fricções e multiplicidades de sentidos. Frente à maquinaria de produção do discurso pedagógico, o professor é capaz de expressar criatividade e inventividade por meio de táticas e bricolagens vivenciadas no cotidiano escolar, espaço não da unicidade, mas das multiplicidades, dialogismos, polifonias, de silêncios e vozes.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso pedagógico. Geografia, Livro Didático. Sentidos.

ABSTRACT

This dissertation is an analysis of the functionality of the the senses of the pedagogic speech, experienced in the school space by means of the daily practices. It resulted of the he/she studied a group of texts produced by teachers of the municipal net of teaching of Porto Velho. The author demonstrates that the teacher's speech and the machinery availability for company of the didactic book represent, *a priori*, different discursive goods, however, the intertwine of those locus reveals that the teacher's speech and the speech of the didactic book constitute two faces of the same coin - the pedagogic speech. The geography as much as science as it disciplines scholar they are marks of the pedagogic speech. The first for defending, in its initial process of construction, the preponderance of the physical aspects in detriment the cultural and human subjects. Monday, while component the curriculum, is the net of the pedagogic speech. In highest the production defends the hypothesis that, ahead the machinery of production of the pedagogic speech, the teacher is capable to express its creativity and inventivo inventive by means of tactics and bricolages experienced in the daily of the school, expert as the space not of the unity, but of the multiplicity, of the dialogue, of the polyphony, of silences and of voices.

KEY-WORDS: I make speeches pedagogic. Geography,. Daily book. Senses.

LISTA DE ABREVIATURAS

MEC - Ministério da Educação e Desporto Escolar

LDs - Livro Didático ou Livros Didático

T1, T2, ... - Texto 1, Texto 2, ...

UNIR/RO - Universidade Federal de Rondônia

SEMED/PVH - Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho

INL - Instituto Nacional do Livro

CNL - Comissão Nacional do Livro Didático

COLTED - Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

FAE - Fundação de Assistência ao Estudante

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNLDEF - Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais

EPB - Estudos dos Problemas Brasileiros

DP - Discurso Pedagógico

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	
GEOGRAFIA: TERRITÓRIO DE MULTIPLICIDADE CONCEITUAL	20
CAPÍTULO II	
MAQUINARIA PRODUTIVA DO DISCURSO PEDAGÓGICO	39
CAPÍTULO III	
REDE DE SUSTENTAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO	59
CAPÍTULO IV	
GEOGRAFIA E NOVOS <i>CORPUS</i> DE ANÁLISES	81
TEXTOS PRODUZIDOS PELOS PROFESSORES	92
TEXTOS DOS LIVROS DIDÁTICOS	98
CAPÍTULO V	
SENTIDOS SUBJACENTES AO DISCURSO DOCENTE	108
CAPÍTULO VI	
DESDOBRAMENTOS DISCURSIVOS: MARCAS DE SINGULARIDADES	138
CAPÍTULO VII	
SENTIDOS DA HISTÓRIA NO LIVRO DIDÁTICO	158
CONCLUSÃO	188
BIBLIOGRAFIA	195
ANEXOS	199

APRESENTAÇÃO

A escola, a sala de aula, são espaços fervilhantes de práticas discursivas. Discursos expressos não somente nos textos escritos, mas também nos textos falas, comportamentos, olhares, silêncios, corpos, linguagens, bocas, arranjos espaciais, não-ditos, segredos, mãos, interesses, sentimentos, sonhos, decepções, sensações, embates, paixões, apagamentos expressividades de mundos coletivos e singularidades.

Como captar essa multiplicidade de sentidos, significados, idéias, ideologias, concepções? Como compreender, analisar, interpretar o não aparente, visível, não-dito, objetivo? Como conhecer o que não pode ser demonstrado (de-mostro), quantificado, comprovado? Os discursos, de acordo com Alberto Lins Caldas (1999a: 1999b, 2001) são narrativas, ficcionalidades, textos plurais, hipertextos não captáveis pelas redes do cientificismo e historicismo.

Não existe modelo a seguir nas interpretações das formatações discursivas. Cada interpretação, análise resultará da compreensão de mundo do próprio pesquisador, analista ou hermenêuta. Cada caminho será único. Nessa perseguição a “caça” vira “caçador” e vice-versa. A busca pela compreensão das múltiplas vozes do discurso é cheia de armadilhas: “buracos de coelho”, “espelhos de Narciso”, “fios de Ariadne”. Para não se perder é preciso estabelecer espaço de atuação, caminho, instrumentos de percurso, etapas a serem vencidas.

Nossa busca e caminhada têm início com a demarcação territorial. Nosso campo de embate é a geografia. O primeiro capítulo - *Geografia: território de multiplicidade conceitual* - apresenta os pressupostos por meio dos quais direcionamos olhares sobre nosso “objeto” de estudo: o discurso pedagógico.

Procuramos pontuar os novos conceitos agenciados ao território geográfico. Os conceitos de “natureza”, “homem”, “lugar”, “cotidiano”, “discurso” são criações

e representações geográficas, cartografias de sentidos. A escrita geográfica influencia e simultaneamente é influenciada pela rede discursiva pedagógica.

A ampliação do campo analítico da geografia reafirma sua relevância social. Nunca, repensar idéias subjacentes ao conhecimento geográfico se fez tão necessário quanto agora. Afinal de contas não há mais “territórios” (espaços físicos) para se conquistar e dividir. Novas formas de poder e controle espacial são repensadas para novos espaços-tempo sociais. No entanto, como afirma Milton Santos (2002) quem controla o espaço continua controlando os sistemas de objetos e os sistemas de ação.

Nesse sentido, abordarmos como o conhecimento geográfico foi se ampliando a partir do movimento de renovação da geografia imposto pelas transformações e pressões sociais. Uma das contribuições mais significativas nesse setor foi a do geógrafo Santos (1986, 2002). Para ele a geografia deve estudar o conjunto indissociável de sistemas objetos e sistema de ações, considerados como o quadro único no qual a história se desenvolve.

No segundo capítulo intitulado *Maquinaria produtiva do discurso pedagógico* buscamos compreender as condições de produção desta formação discursiva. O Governo Federal dispõe dessa maquinaria para compra, venda, produção, reprodução, distribuição dos livros didáticos. Quais acordos são realizados no desenvolvimento de políticas públicas dos livros didáticos? Quem direta e indiretamente se beneficia com o funcionamento dessa maquinaria? Existem ou não possibilidades de se abolir os livros didáticos?

No terceiro capítulo *Rede de sustentação do discurso pedagógico* analisamos os elementos definidores da formação discursiva pedagógica. As “verdades” e sentidos do discurso pedagógico são sustentados além da maquinaria discursiva pela especificidade estrutural. A caracterização de quem ensina, a quem ensina, o que ensina, como ensina, onde ensina e quando ensina, não são, *a priori*, naturais. Ao contrário obedece a lógica pensada à aceitação e homogeneização do discurso conclamado no espaço escolar.

Apesar da existência da maquinaria de funcionamento e estrutura formativa o discurso pedagógico não é hegemônico no espaço escolar. Segundo Michel de

Certeau (1996), por meio da inventividade, criatividade, bricolagem, táticas e práticas cotidianas o professor formula vários outros sentidos, que contrapõem e desdobram o processo denominado à vontade de verdade por Michel Foucault, (2000) e de discurso competente por Marilena Chauí (2000a).

Em vista da multiplicidade conceitual a geografia diversificou seu *corpus* de análise. No quarto capítulo *Geografia e novos corpus de análises* repensamos os “objetos” ou “documentos” da ciência geográfica. Compreendemos o “espaço” para além do determinismo dos elementos físicos e fenômenos naturais. O espaço é, segundo Felix Guattari e Suelly Rolnik (1986) o agenciamento das representações humanas. A geografia, neste sentido, é a escrita do mundo no papel. Somos partidários da idéia de Paulo Gomes (2003: 38), “a análise geográfica deve examinar o espaço como um texto”. A geografia cria o texto espaço geográfico, é a partir desta dimensão que a compreendemos como “objeto” de nossa análise.

Nesse sentido, as construções arquitetônicas, paisagens, objetos, ações humanas, discursos, suportes textuais, vestimentas, culinárias, práticas cotidianas expressam a forma como determinado grupo social cria, percebe e vivencia os arranjos espaciais. Os textos dos professores, “objetos” de estudo, produzidos no *lócus* do espaço escola são indicadores das concepções de “espaço”, “tempo”, “sujeito”, “cultura” construídas por meio da influência do discurso pedagógico.

O quinto capítulo *Sentidos subjacentes ao discurso docente* aborda, por meio das regularidades discursivas, como conceitos: liberdade, respeito, salvação, amor e amizade são percebidos, assimilados e transmitidos pelos professores nas práticas cotidianas de comunicação. Esses conceitos fogem da lógica da escrita do livro didático, que busca legitimar a História por meio dos “fatos históricos”.

Existe vida inteligente fora do livro didático. As práticas narrativas pontuam a heterogeneidade discursiva na escola. Esta, de acordo com Mikail Bakhtin (2000) é o espaço polifônico, dialético e representativo das inúmeras práticas discursivas. Nesta arena, os discursos: conservador, revolucionário, utópico, anarquista e alienista estão em constante luta. O vencedor será o que dispuser das melhores

estratégias discursivas, das condições objetivas e políticas para se impor e se manter como tal.

O discurso pedagógico abrange toda e qualquer área do conhecimento escolar. Ele não é exclusividade da Geografia e História. Para o entendimento dessa questão faz-se necessária à compreensão da lógica construtiva e reprodução no cotidiano escolar. Como afirma Maria Oly Pey (1988, 136),

A análise do discurso pedagógico é um convite à discussão dos mecanismos de legitimação dos conteúdos que as escolas se impõem. É também um convite a discussão dos mecanismos de resistência que os professores e estudantes podem e vêm desenvolvendo uma tendência autoritária de colocação dos conteúdos programáticos, tais como a sua burla, o tédio dos estudantes e o relaxamento dos professores.

O discurso não compreende apenas o que é dito aparentemente. Discursos também são compostos de irregularidades, não-ditos, esquecimentos, apagamentos, reconstruções e reescritas. Assim, o sexto capítulo *Desdobramentos discursivos: marcas de singularidades* apresenta as irregularidades presentes no discurso docente.

As idéias recorrentes se aliam à formação e lógica do discurso oficial. Em contrapartida, a criatividade, inventividade e singularidades docentes são capturadas por meio das irregularidades. Pensamentos, idéias e ideologias não repetidos constantemente, mas possuidores de sentido tanto quanto o dito em alto e bom tom.

No último capítulo *Sentidos da história no livro didático* analisamos as idéias subjacentes ao discurso pedagógico a partir do seu *lócus* por excelência - o livro didático. Nosso propósito é compreender as interfaces e desdobramentos discursivos existentes entre o discurso do livro didático e discurso docente. Esses dois suportes narrativos não se constituem contraditórios. Ambos desdobram, afirmam, reafirmam, e se sustentam pela fonte geradora da formação discursiva pedagógica.

Defendemos a produção escrita como veículo de expressividades. Os indivíduos por meio de narrativas escritas e orais expressam, conscientes ou inconscientes, concepções de mundo. Cada discurso, além de representar concepção de mundo e singularidades, resulta do permitido segundo o *lócus*. O discurso docente, simultaneamente, influi e é influenciado pelo discurso pedagógico.

O discurso pedagógico não é próprio, exclusivo de determinada área do conhecimento escolar. Os livros didáticos de Geografia Filosofia, História da Arte obedecem à lógica da formação discursiva pedagógica dos demais compêndios escolares.

Perceber a lógica de sustentação de determinado enunciado, seus sentidos subjacentes e constituidores é condição *sine qua non* à compreensão das idéias transversalizadoras discursivas. A partir dessa compreensão é possível a materialização da atitude responsiva ativa (Bakhtin, 2000) frente às práticas narrativas criadoras de “realidades” (Caldas, 1999a: 1999b, 2001).

Esse é nosso caminho. Nossa cartografia. Seu desenho é representação de lembranças, percas, alegrias, danos, desejos, limitações, devaneios, falas, angústias, desvios, medos, sonhos, sileciamentos, *poíesis* são percalços do caminho. Práticas cartografadas em meios a desencontros e encontros compartilhados.

INTRODUÇÃO

Uma forma cômoda de travar conhecimento com uma cidade é procurar saber como se trabalha, como se ama e como se morre.

A Peste
Camus

Este estudo é resultado da paixão, encantamento pessoal em relação à palavra e da capacidade de decifrá-la. Assim, a Esfinge, lembrava aos aventureiros o enigma: “Decifra-me ou devoro-te”. Esse sentimento me envolveu quando entrei a primeira vez na sala de aula. Naquele momento havia decidido, inconscientemente, que as letras seriam a chave para adentrar o mundo do conhecimento. Assim, como fizera Scherazade¹ e “A mulher que escreveu a Bíblia”².

Das reminiscências infantis, recordo-me do primeiro livro de literatura infantil. “Cazuza”, de Viriato Corrêa (1974). Até hoje o guardo com carinho, na sala de leitura. Antes desse momento lembro-me do primeiro livro didático ganho na escola: “Caminho Suave”. Ele encantava-me com desenhos, paisagens e palavras. Assim, ao longo de minha trajetória pessoal, estudantil e profissional, o livro tem sido companheiro inseparável.

Esse encantamento pode parecer nostalgia, pois nos tempos atuais vivenciamos a supremacia do livro virtual. No entanto, segundo Rangel (2000: 10),

Ao contrário de instrumentos como o vídeo, por exemplo, o livro é o domínio por excelência da escrita. Por isso mesmo, é por meio dele que temos acesso privilegiado a cultura letrada. [...] ler e escrever são competências básicas, tanto para a conquista progressiva da autonomia nos estudos, quanto para o sucesso pessoal, por simbolizar todas essas promessas, o livro [...] é capaz de exercer um grande fascínio sobre o aprendiz, seduzindo-o de uma forma muito própria.

O antigo códice continua reverenciado, principalmente pelos indivíduos sem condições financeiras de possuí-lo. A crença no poder imanente da educação

¹ Personagem literária, Scharazade conquistou o sultão Schahriar, por meio da narrativa de suas belas histórias, contadas ao rei durante as mil e uma noites. (Khawan, 1991).

² A mulher que escreveu a Bíblia, não pertencia a família tradicional e tão pouco era dona de rara beleza, no entanto, conquistou o rei Salomão com sua habilidade poética na escrita das palavras (Scliar, 1999).

representada pelo livro faz parte do imaginário coletivo. Para o senso comum pessoa letrada é pessoa culta.

Não é por menos, que famílias das classes populares se sacrificam para manter os filhos na escola. Elas identificam no livro a sabedoria tão desejada e inalcançável. Sonham em garantir aos filhos aquilo que não tiveram acesso.

A discussão sobre o livro remete a questão da leitura, produção e acesso ao conhecimento. A capacidade de ler, decifrar livros, manuais, códices, manuscritos, palimpsestos e hieróglifos sempre mantiveram relação direta com a dominação dos homens “iluminados” sobre os homens iletrados.

Ninguém em sã consciência nega a importância da leitura como fundante à conquista da autonomia, liberdade e participação ativa dos indivíduos na sociedade. O Governo Federal tem divulgado na mídia o discurso: “Vamos fazer do Brasil um país de leitores”. Para garantir esse propósito foi institucionalizada a “Semana da leitura”.

Para questões sociais não resolvidas no Brasil criam-se programas, projetos ou datas comemorativas para assegurá-las como “realidades”. Exemplos: “Dia do Índio”, “Dia da Libertação dos Escravos”, “Dia da Independência”, “Dia da Mulher”, “Semana do Meio Ambiente”, dentre outras.

Para manutenção do discurso governamental, além da “Semana da Leitura na Escola”, estão fixadas no calendário civil datas comemorativas: “Dia do Livro Didático” (27 de fevereiro), “Dia da Biblioteca” (12 de março), “Dia Nacional do Livro Infantil” (18 de abril, comemorado em homenagem a Monteiro Lobato) e “Dia Nacional do Livro” (29 de outubro). Institucionalmente o governo profere: “Vamos fazer do Brasil um país de leitores”.

Entre diversos fatores, a leitura não é expressiva devido ao preço exorbitante dos livros. Ela é fonte de informação e entretenimento luxuoso. Num país onde milhões sobrevivem com salário mínimo ou renda inferior, o livro vira mercadoria

supérflua. O que contribui para manter sua aura encantada. Resta à clientela escolarizada³, ao menos, o sonho de acesso ao livro didático.

A forma de conhecimento expressa no livro didático é científico. Transformado em conhecimento escolar por meio do discurso pedagógico. Essa questão é de importância fundante. Os enunciados, idéias, ideologias, conceitos contidos nos livros didáticos contribuem, fortemente, à concepção de mundo dos alunos que não terão acesso a outras leituras além dos livros didáticos.

A constatação da importância do livro didático é feita por diversos autores. Entre eles Anísio Teixeira (1969: 29) declara:

Assim é que não podemos fazer escolas sem professores, seja qual for o nível das mesmas, e muito menos, ante a falta de professores, improvisar, sem recorrer a elementos de um outro meio, escola para preparo de tais professores. Depois não podemos fazer escolas sem livros⁴.

A maquinaria do livro didático é fundante à manutenção do modelo social. Basta lembrar, ao final da Guerra do Iraque, a primeira medida educacional decreta pelos Estados Unidos, foi à mudança dos livros didáticos adotados pelas escolas iraquianas⁵.

Ao interpretar o discurso pedagógico, deparei-me em *lócus* diferenciados: professora, aluna, leitora e pesquisadora. Quantas vezes impus aos alunos verdades expressas no livro didático? Quantas vezes fui induzida a essas crenças? Agora busco compreender as regras desse jogo. Ao fazê-lo avalio a própria trajetória profissional.

O envolvimento pessoal se contrapõe às exigências do discurso cientificista: neutralidade e objetividade do pesquisador frente ao objeto. Nas ciências humanas

³ Em 2000, no Brasil, estavam matriculados, 35.717.948 alunos no Ensino Fundamental, que atende oficialmente, a faixa etária da população de 7 aos 14 anos de idade (Ver quadro em anexo nº 05). No mesmo ano o censo do IBGE registrou uma população de 169.199.170 brasileiros, ou seja, 11% da população tiveram acesso à média de seis livros didáticos, o que corresponde a um montante de 214.307.688 livros didáticos distribuídos em 2000 (Ver em anexo 1).

⁴ “Não podemos fazer escolas sem livros”. Discurso proferido por Anísio Teixeira em 04/07/1952 ao tomar posse da direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, que foi reestruturado no atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. (Munakata, 2000: 131).

⁵ O fim do regime de Saddam Hussein foi simbolizado pela derrubada de uma gigantesca estátua do ditador na praça, Al Firdus, que em árabe significa paraíso, no final da tarde de 9 de abril de 2003. (Isto É, 2003: 84).

pesquisador e “objeto” estão interligados. Reciprocamente influenciam e são influenciados pelo conhecimento um do outro.

A Geografia Cultural corrobora a subjetividade na relação estabelecida entre homem e natureza. Seus adeptos defendem a concepção de espaço construído na interação entre sujeito e natureza. Esse princípio sustenta nossa compreensão de pesquisa. Mesmo que estude o átomo, nanociência ou picociência⁶ existe entre pesquisador e “objeto” relações de interdependência.

Interpretar o livro didático implica compreendê-lo como tecnologia discursiva formatadora de sentidos cristalizados nas práticas cotidianas. De acordo com Oly Pey (1988: 45), “a pesquisa tradicional procura dissipar as diferenças para definir leis gerais. A pesquisa do cotidiano, ao contrário, considera que se deva apreender o heterogêneo e as suas múltiplas determinações”. Por maior que seja o desejo da maquinaria discursiva em universalizar o discurso pedagógico do livro didático seus sentidos serão múltiplos e plurais.

O livro didático chega à escola como presente de “Papai Noel”, mas se transforma em caixa de Pandora⁷. Existem contra-sensos nos livros didáticos facilmente perceptíveis. Eis alguns exemplos apresentados pela Folha de São Paulo (1997),

1) Textos incoerentes e/ou absurdos.

Com o objetivo de apresentar determinadas sílabas ou palavras, constroem-se textos incoerentes e até absurdos quanto ao sentido. Exemplo: “Biba é uma baleia bebê. Ela não é boba e bebe leite da baleia mãe”.

2) Atividades sem sentidos ou arriscadas:

Crianças devem ingerir bananas nanicas e medir o comprimento de suas fezes em seguida. Autor diz que a atividade deve ser realizada com descontração e sem preconceitos.

3) Erros conceituais

⁶ Nano: anteposto ao nome de uma unidade de medida, indica uma unidade derivada igual a 10⁻⁹ vezes a primeira: nanômetro. Pico: anteposto ao nome de uma unidade, forma o nome de uma unidade derivada 10⁻¹² vezes a primeira [símb.: p]. Ex: picofarad. Nano e pico são unidades de grandezas utilizadas nas ciências exatas. IN: Aurélio XXI – Dicionário eletrônico.

⁷ Pandora, na mitologia grega, primeira mulher sobre a terra. Desposou Epimeteu, ao qual o irmão prometeu enviar uma jarra que não deveria ser aberta em nenhuma circunstância. Um dia, porém, Pandora abriu o recipiente e todos os males abateram-se sobre a humanidade: a velhice, a doença, a loucura, a paixão, o vício, o trabalho. Felizmente, a jará continha também a Esperança, virtude reconfortante, e aconselhou às suas irmãs que não destruíssem a humanidade (In. Julien, 2005: 169).

O barbeiro, inseto da ordem dos hemípteros, é citado e desenhado ao lado do parmécio e tripanossomo como exemplo de “seres unicelulares”; Está errado porque não há insetos unicelulares.

4) Desatualização: “O Brasil é dividido em Estados, territórios e um Distrito Federal”. Essa informação está desatualizada. Desde 1988, não há mais territórios.

Para além desses equívocos, mais complexos são as idéias, noções, ideologias, sentidos e concepções epistemológicas subjacentes aos textos dos livros didáticos, formadores das mentalidades dos alunos.

Com o objetivo de compreender essas nuances, analisamos o discurso dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, estudamos textos dos livros didáticos e textos produzidos pelos professores da Rede Municipal de Porto Velho, participantes do Projeto “Ensinar a Ensinar”⁸.

O espaço desta análise é o cotidiano de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental da escola pública do município de Porto Velho. A eleição deste local e *lócus* é justificada de acordo com Carlos Ferrazo (2001: 102),

Investimos no cotidiano porque é lá que está a essência de nossa metodologia de estudo. Uma essência pulverizada em artimanhas e táticas. Disseminada em movimentos caóticos. Semeada em ações e relações fatuais. Uma essência produzida pelos tempos subjetivos. Que pula com fios invisíveis nas redes efêmeras. Que corrói de modo sorrateiro. Que submete localmente e produz novas formas de apropriação do tempo e do espaço.

A sala de aula, nessa perspectiva não é o espaço do consenso, aceitação, conformidade, concordância e submissão, mas sim o espaço dos conflitos, interesses antagônicos, luta de classes, relações de poder, apagamentos, criações e recriações de sentidos discursivos.

O ensino fundamental foi definido como parte do “objeto” de estudo por representar a base formal da construção do conhecimento escolar. Sua influência é significativa a milhões de brasileiros (Ver anexo 1), que não terão acesso aos demais níveis de escolarização ou suportes textuais além do livro didático.

⁸ O Projeto Ensinar a Ensinar fez parte do Programa Educação na Amazônia, desenvolvido nas seguintes capitais: Porto Velho, Manaus e Belém. Na primeira, ele se caracteriza como um projeto de formação continuada. Atende aos professores das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino.

Para compreensão da criação e funcionamento dos sentidos discursivos buscamos analisar as condições de produção do discurso pedagógico. O discurso resulta da interação social dada sob determinadas condições espaciais e temporais.

O funcionamento dos sentidos do discurso pedagógico proliferado no espaço escolar tem sustentação nos elementos: o que; a quem; como; onde; quando ensinar; quem ensina. Lógica transversalizada no conhecimento escolar como Geografia e História. Para compreendê-los, nos ensina Caldas (2001: 55),

Devemos buscar não uma simples *análise de palavras*, mas encontro e choque de imagens, idéias, emoções, memórias, planos de existência, sonhos, desejos. Toda *análise* requer partir, fraccionar, elementarizar; *a palavra* já é, para nós, um fragmento que, para “significar”, deve estar em “sonho”, e, normalmente sozinha ou em quantidade, diz muito pouco ou quase nada sobre a “coisa que representa”.

O discurso pedagógico define, determina, controla, cria, recria, permite, articula, defende e convence o que deve ser dito, quando, a quem e a forma como idéias, conceitos, regras, fórmulas, fenômenos e categorias circularão no espaço escolar.

O mundo no livro didático. Eis a imagem que buscamos encontrar no amalgama e fricção entre leituras e escrituras. As escritas docentes, escritas dos textos didáticos e nossas próprias leituras. Materializações de muitos sonhos e devaneios.

CAPÍTULO I

A GEOGRAFIA: TERRITÓRIO DE MULTIPLICIDADE CONCEITUAL

Mas no exato momento em que o Templo da Razão parecia estar próximo da perfeição, foi plantada uma mina que, ao final, fez com que todo o edifício viesse abaixo.

O Elogio ao Ócio
Russel

Conceitos Fundantes da Geografia: Homem e Natureza; Espaço e Tempo

Na atualidade a ciência sofre uma crise paradigmática. Os conceitos, categorias, métodos e técnicas, que até meados do século XX eram elementos fidedignos a captação da realidade social, geográfica e humana, são questionados por especialistas de diversas áreas do conhecimento.

Essa necessidade de reordenamento epistemológico abrange tanto as chamadas ciências exatas quanto as naturais. A geografia não ficou imune a esse processo.

Nesse campo o embate é acirrado entre defensores da geografia física, humana e cultural. Os primeiros consideram a prevalência do ambiente sobre aspectos humanos. Os demais pontuam a interdependência entre natureza, homem e cultura. Componente deste grupo José Januário Amaral (1994: 6) defende: “[...] o saber geográfico não é construído no vazio. Ele se dá num contexto socialmente produzido, ou seja, os modos de pensar a Geografia são resultados direto do contexto histórico-social, político, econômico e cultural”. Os modos de pensar a geografia são históricos, assim como é histórica a criação da geografia e do espaço geográfico.

Com base nesse pressuposto é inadmissível pensar humano, espaço, tempo e natureza como realidades distintas. O indivíduo infere, cria e interfere no espaço geográfico a partir das relações sociais estabelecidas entre homens e natureza. Esta impõe condições ao homem que serão superadas por novas criações sociais.

A ciência se estrutura, a partir do século XVII, como resultante das revoluções liberais, entre elas a revolução científica, que provocara a ruptura epistemológica com a concepção teocêntrica e escolástica. A partir de então, homem, sociedade e natureza serão concebidos como objetos de estudos manipulados em prol do desenvolvimento e progressos científicos e sociais.

Diversas áreas do conhecimento foram criadas e criaram seus respectivos objetos de estudo a partir dos novos paradigmas: objetividade e neutralidade científica. A geografia nasce como ciência, cria o objeto - espaço geográfico. Realidade geográfica. No decorrer do século XIX, de acordo com Nelson Werneck Sodré (1984: 30),

Se houvesse necessidade de fixação, para efeitos comemorativos, por exemplo, de uma data assinalando a autonomia da geografia, a sua constituição como área específica de conhecimentos e de sua análise sistematizada, esse ano seria o de 1845, quando Humboldt iniciou a publicação do *Cosmos*. Alexandre de Humboldt, realmente, chegava, com a sua obra, quando as condições haviam amadurecido para uma síntese do conhecimento acumulado.

Antes da revolução científica o que se tem, são saberes geográficos, históricos, culturais, econômicos, sociais, os quais serão execrados pela ciência como não válidos de confiança. Para ter valor científico o conhecimento deveria ser experienciado, testado, comprovado, demonstrado e aceito pela academia.

A geografia especificou sua área de atuação. Os fenômenos atmosféricos e previsão do tempo ganham vida com estudos de Campier, Halley e Hadley. A Terra, mundo orgânico e transformações resultaram das pesquisas de Woodward, Hutton, William Smith e Stracey. As montanhas são formatadas por Pallas e De Saussure. Wildenow realiza a sistematização do clima. As plantas, agrupadas na Botânica, foram classificadas por Linnaeus. Os animais, vistos pela Zoologia, foi legado de Buffon. (Sodré, 1984).

A geografia categoriza o espaço geográfico: relevo, clima, hidrografia, fauna, flora, solo. Objetos dados *a priori* pela natureza. A objetividade no estudo dessas categorias será garantida pelos princípios: unidade terrestre, individualidade,

atividade, conexão, comparação, extensão, e localização. Os princípios garantiram a unidade da geografia.

Esses axiomas estão sendo questionados. Enquanto procedimentos eles continuam sustentando muitas pesquisas geográficas. As ciências exatas, biológicas, humanas ou sociais, não são puramente objetivas, neutras e universais. A ciência, de acordo com Hühne (1992: 27),

É o modelo, muitas vezes deturpado do conhecimento científico. Esse modelo tem a sua razão de ser, exprime um modo de conhecer e dominar racionalmente a realidade, mas não deveria ser a única abordagem. E mais ainda, esse modelo se acha comprometido muitas vezes com os interesses do sistema.

A conjuntura atual se caracteriza transitória em relação aos valores, crenças, idéias e percepção de mundo criada pela ciência. As revoluções liberais, fisiocracismo econômico, Revolução Francesa e Revolução Científica corroboraram os propósitos do capital. Capital cria ciência, que sustenta o capital (Caldas, 1999a, 1999b, 2001).

Depois de séculos da materialização dos princípios liberais assistimos a concentração da terra, meios de produção e renda. O sonho de igualdade, fraternidade como devaneia Pablo Neruda, no poema Estatuto do Homem: “a liberdade será sempre uma bandeira desfraldada na alma do povo” (1964), continua como ideal a ser perseguido.

As revoluções científicas, provocadoras da ruptura epistemológica a favor do pensamento burguês, se orientaram pela objetividade e neutralidade. De acordo com Chizzotti (2000: 29),

Segundo essa concepção, não existe relação entre os sujeitos que observam e o objeto observado. Os fatos ou os dados são frutos da observação, da experiência e da constatação, e devem ser transformados em quantidades, reproduzidos e reiterados em condições de controle, para serem analisados de modo neutro e objetivo a fim de ser formular leis e teorias explicativas dos fatos observados.

Muitos pesquisadores criaram conhecimentos sobre o espaço geográfico seduzidos pelo imaginário da objetividade e neutralidade científica. As análises geográficas resultaram fragmentadas. Ora privilegiavam aspectos físicos da

natureza. Ora aspectos humanos eram apresentados em detrimento do espaço geográfico. Humano e natureza partes autônomas da realidade. Para Caldas (1999a: 19), “a certeza de uma exterioridade organizada como nós a vemos, independente da existência social, é tão somente uma *projeção alienada*”.

O Pós-Guerra (1950) impôs a necessidade de revisão epistemológica. Se antes o objeto da geografia física (espaço) e geografia humana (inferência humana no espaço) estavam bem definidos esta separação deixou de responder a complexidade da chamada pos-modernidade.

O espaço geográfico e suas interfaces são agenciados (Guattari; Rolnik, 1986) pelas ciências sociais e humanas. Essa apropriação “indevida” pressionou a Geografia a repensar suas certezas. Qual é o objeto da Geografia? Qual o método de investigação da Geografia? Que técnicas e procedimentos de pesquisa são próprios da pesquisa geográfica?

Resultante dessas inquietações a Geografia implodiu. Passam a fazer parte das preocupações geográficas: território, lugar, divisão territorial do trabalho, paisagem, espaço produzido, tempo, saúde, populações, rugosidades, gêneros, símbolos, religiões, cotidiano, culturas, economia, representações e sociedade.

A geografia se aproxima das demais áreas do conhecimento. Dessas aproximações a mais atritosa é com os historiadores. História e espaço. Geografia e tempo. Haveria possibilidade de historicizar a geografia e geografizar a história? A geografia e história dariam conta de criar objeto comum? Qual seria o elemento aglutinador desse objeto?

Os *sistemas de objetos*, de acordo com Santos (2002) permeados pela ação humana e uso da técnica é o aglutinador das categorias espaço e tempo. No receptáculo da era moderna sistemas de objetos, sistemas de ação, espaço e tempo são apresentados como entidades independentes. A lógica: separar para dominar. Desencaixe e descontrole são principais companheiros do homem moderno. De acordo com Antony Giddens, (1991: 12),

A desorientação que se expressa na sensação de que não se pode obter conhecimento sistemático sobre a organização social, devo argumentar, resulta, em primeiro lugar, da

sensação de que muitos de nós temos sido apanhados num universo de eventos que não compreendemos plenamente, e que parecem em grande parte estar fora de nosso controle.

A sensação de impotência, descontrole, insignificância que rodeia o homem moderno resulta do processo paradigmático instaurado pela modernidade e corroborado pela ciência, história e capital. Eles criaram o desencaixe entre os elementos fundantes da cultura ocidental cristã: “espaço”, “tempo”, “sujeito”, “deus”, “corpo”, “alma”.

O processo de desencaixe provocou outras fragmentações: “objeto-sujeito”; “ciência-religião”; “tempo-espaço”, “humano-natureza”; “teoria-prática”, “pensar-fazer”, “ser-ter”, “bem-mal”; “ciência-sapiência” estas e demais formas de separação nos faz crer nos fenômenos sociais, históricos e geográficos como entidades separadas, naturais e universais.

A ascensão burguesa, sob os auspícios do capital, provocou o fenômeno de desencaixe entre os meios de produção e trabalhador. Os meios de produção são monopolizados pela burguesia. Proletariados possuem força de trabalho. Ex-camponês, ex-proletário, trabalhador é apenas depositário da força de trabalho. Seu valor, enquanto mercadoria, é determinado pelas leis de mercado.

Separado da terra, dos meios de produção e pseudopossuidor de força de trabalho, o homem comum, homem simples vive o fenômeno desencaixe espaço-tempo (Giddens, 1991) e/ou compressão do tempo-espaço (Harvey, 1993).

Como integrar elementos criados e separados socialmente? Como unir o aparentemente distanciado? Como superar a cultura dos pareamentos? (Keith Jenkins, 2001). A integração entre representações geográficas, sistemas de objetos, sistema de ação espaço-tempo é o sonho atual desafio da geografia.

Conceitos Inovadores da Geografia: Lugar e Cotidiano

De tempos em tempos novos conceitos povoam o território da arena científica. Alguns fixam raízes em terra firme, outros como sementes jogadas ao léu não resistem às primeiras intempéries. Na atualidade: ecopedagogia, sustentabilidade, totalidade, planetaridade, territorialidade, espacialidade humana, virtualidade

temporal, desterritorialização, virtualidade espacial, prática social, cotidiano, modernidade, pos-modernidade e reterritorialização são exemplos conceituais fervilhantes no espaço acadêmico.

O cotidiano aparece de forma exacerbada nos tratados sociológicos, análises geográficas e históricas, propostas de Educação Ambiental, programas e projetos (governamentais, não-governamentais), conclamadores da efetivação do desenvolvimento sustentável.

Para a geografia, cotidiano se apresenta como categoria de análise capaz de aglutinar espaço e tempo a partir das práticas vivenciadas no espaço representativo da subjetividade – o lugar. Procuramos compreender como a geografia se apropriou desse conceito e quais seus desdobramentos no campo geográfico.

O conceito cotidiano se apresenta resultante da renovação geográfica. Para compreender o processo realizamos o corte teórico. Optamos pelas contribuições de Santos, em “A natureza do espaço” (2002), e contribuições de Lefebvre, apresentadas na obra de Harvey, “A condição pós-moderna” (1993).

Além de Santos, Lefebvre e Harvey outros autores, como Heller em: “O cotidiano e a história” (1970) contribuíram para compreensão do cotidiano, por meio de formulações marxistas. Desta forma, o conceito cotidiano entra nos postulados científicos.

A materialização da vida ocorre no lugar acoplada no tempo cotidiano. Santos (2002: 23), afirma: “conteúdo geográfico do cotidiano também se inclui entre esses conceitos constitutivos e operacionais, próprios à realidade do espaço geográfico, junto à questão de uma ordem mundial e de uma ordem local”.

O cotidiano é tempo do sistema de ação. Evento acontecido no espaço-lugar. Este traz consigo, após o advento da flexibilização moderna, o próprio mundo. O lugar virou aldeia global.

O lugar, categoria de análise, estava esquecido pela geografia. Na busca de novos significados é revisitado. Agora interligado ao cotidiano. De acordo com Santos (2002: 315),

Impõe-se ao mesmo tempo, a necessidade de, revisitando o lugar no mundo atual, encontrar os seus novos significados. Uma possibilidade nos é dada através da consideração do cotidiano. Esta categoria da existência presta-se a um tratamento geográfico do mundo vivido que leve em conta as variáveis de que nos estamos ocupando neste livro: os objetos, as ações, a técnica e o tempo.

Cotidiano e lugar, categorias da geografia, são analisados contextualizadamente. Façamos então, como propõe Santos (2002), revisão do próprio conceito de cotidiano recriado pela geografia até alcançar o *status* de análise geográfica.

O conceito de cotidiano é invenção recente nas chamadas ciências humanas. Construído, paulatinamente, por meio de negações, afirmações, construções, desconstruções, aceitações até se tornar “lugar comum” na academia e falas ordinárias.

Assim, “nasce” a geografia, natureza, história, tempo, corpo. Os “objetos de estudo”, “meio físico”, “fato histórico”, “espaço”: não existem realidades anteriores transformadas em objetos, eles são criações sociais.

A história e geografia não “nascem” para estudar objetos da natureza. Estes são criados pelas ciências. A geografia cria “espaço geográfico” e história o “fato histórico”. Segundo Caldas (2001: 44),

Existe um pressuposto não-explicito na Ciência: o da existência autônoma de uma natureza, independente da práxis sociais e instaurando-se como a natureza. O mundo seria igual a como nós o descobrimos. Daí a objetividade, o método, as leis. A certeza científica provém da estranha certeza de um mundo mutável mas absoluto em sua imutabilidade.

Ver em movimento, pensar em contradição são habilidades não desenvolvidas pelos nossos sentidos. Ver e pensar de tal forma é viver o caos e não a ordem da realidade, natureza e história. A idéia de Caldas é desdobramento de Proust (1992: 23), “talvez a imobilidade das coisas ao nosso redor lhe seja imposta pela nossa certeza de que tais coisas são elas mesmas e não outras, pela imobilidade de nosso pensamento em relação a elas”. A inércia do mundo e das coisas é nossa maior ilusão sensitiva. Tudo está em movimento.

As ciências humanas pelo desejo de verdade (objetividade, neutralidade, método) negaram certos conceitos e criaram e corroboraram outros. Apagaram a mobilidade em troca do estático. Queimaram a literatura em prol do conhecimento objetivo. Cotidiano, evento repetitivo e banal foi negado por ordenar o senso comum, foi, inicialmente, considerado repleto de equívocos e distorções da realidade.

A geografia “gerou” o macro espaço, espaço geográfico, território. Espaços das relações políticas, econômicas, fenômenos naturais determinantes dos sistemas de objetos e sistemas das ações humanas. Com sua cartografia nos faz crer nessas criações como natureza sedimentadoras do real.

A história foi genitora do tempo: passado, linear, contínuo (caos ao progresso). Tempos condutores da realidade. Ignorou o tempo-rotina: cotidiano, repetição, casa, fábrica, trabalho, procriação e reprodução da espécie.

Outra criação da história é “sujeito histórico”. Heróis, reis, imperadores, chefes de estado e Igreja, colonizadores, navegadores, letrados, cientistas, inventores foram considerados “meninas dos olhos” da história. O homem comum, homem ordinário, homem simples, ficou relegado ao ostracismo.

Conquistas dos “grandes personagens” no passado, eventos causadores das transformações históricas, fatos, fenômenos naturais e acidentes geográficos foram criados, recriados, divulgados, afirmados, reafirmados pela história e geografia como realidades existentes antes da própria criação da ciência.

O importante era transcrição objetiva do documento, registro dos acontecimentos, definição dos personagens históricos, descrição dos fenômenos naturais. Cotidiano, homem comum, lugar e demais categorias fora da objetividade e neutralidade continuam desprezíveis de análise científica na visão de muitos pesquisadores.

O imobilismo do lugar e rotineiro foram desconsiderados de preocupações científicas. O espaço geográfico, sociedade, economia e política, criaturas das ciências humana, produziram e produzem universalizações, naturalizações e

verdades absolutas. A ciência deseja que as representações sirvam de modelo a todos povos, culturas, tribos, em todos tempos e espaços.

Espaço, tempo, sujeito histórico, sistema de ações e objetos, território são apenas estruturas conceituais formatadas. Não são realidades ávidas de estudos. As ciências históricas e geográficas são estruturas conceituais necessariamente naturalizantes e universalizadas. Segundo Caldas (1999a: 32),

O humano tanto da Geografia Humana quanto da História é tão somente uma dimensão distanciada, um horizonte esfumado onde existe tudo menos aquilo que seria a *presença humana* (presença somente entrevista no emaranhado dos discursos que não se sabem somente discursos).

Esse fazer cientificista é questionado a partir do século XIX. Desilusões com promessas não cumpridas da modernidade levaram as ciências humanas (ato de autoflagelação e máxima culpa), a considerar o homem simples (José de Souza Martins, 2000), homem comum (Sigmund Freud, 1997), lugar e cotidiano (De Certeau, 1996) como novos problemas, objetos e paradigmas da pos-modernidade.

Cotidiano e vida privada são contextualizados. Vida privada é modo de vida nascida com a aristocracia européia. É percebido no estilo (artístico, arquitetônico, imobiliário, decorativo). A nobreza inaugurou um estilo de vida delimitador entre vida pública e privada, entre rua e casa, meu e nosso. O privado é meio de sociabilidade da elite aristocrata, copiado pela pequena burguesia. Para Martins (2000: 105),

Vida privada se constitui como dimensão do modo de vida burguês. Nesse sentido o privado se contrapõe ao público. Este espaço de interesse, intervenção e controle do estado; aquele como espaço de interesse privado e liberdade do indivíduo.

O cotidiano, contrário da vida privada, constitui espectro do capital. É captado no contexto urbano industrial. Divisão do trabalho, especialização, produção em série, linha de montagem, tirania do tempo relógio (Cromo, tempo cronológico, cronometrado) hierarquia (mantenedora de relações servis), competição do mercado, burocracia (facilitadora da corrupção), produção em escala, controle do tempo

(cartão de ponto, chamada, lista de frequência) transformam o trabalho em tecnologia de coisificação do homem.

Frente a tal contexto enquadrar cotidiano nos costumes não diz muito. Entra em cena o conceito de cotidianidade, recriado pela sociologia, história e geografia humana. A crença no homem comum, homem simples, homem ordinário como capazes de fazer história no espaço-lugar das vivências cotidianas. O lugar é transformado em fonte de criação, inventividade das ações humanas. De acordo com Santos, (2002: 322),

No lugar – um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições – cooperação e conflito são à base da vida comum. Por que cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza, e porque a contigüidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, como o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações de espontaneidades e criatividade.

O lugar e cotidiano são aceitos como espaço-tempo das representações subjetivas. Na casa, vizinhança (lugar) e presente, (cotidiano) o homem consegue, por um lapso, se livrar do poder controlador. Assim, cria, inventa, contrapõe, burla, resiste ao olho que tudo vê.

Esta capacidade inventiva do ser humano é reformulada por De Certeau (2001: 79), em “Invenção do Cotidiano”. Apesar das estratégias de controle o homem comum é inventivo, criativo e bricoleiro. Segundo o autor,

Mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas. Tem que “fazer com”, nesses estratégias de combatentes existe uma arte de golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras do espaço opressor.

O homem comum, pelas práticas cotidianas (fazer, andar, falar, vestir, comer, trabalhar, conversar), inventa formas de vivências, novos objetos e ações não pensadas pelo poder dominante. Não controladas. O trivial descrito pela geografia, sociologia e história como alienante é recriado como inventividade, criatividade e resistências.

Ao definir lugar e cotidiano Santos pontua elemento de inventividade a ação comunicativa. Esta ação retira do homem simples o rótulo alienado. De acordo com o autor (2002: 326),

Por serem “diferentes”, os pobres abrem um debate, inédito, às vezes silencioso, às vezes ruidoso, com as populações e as coisas já presentes. É assim que eles reavaliam a tecnoesfera e a psicoesfera, encontrando novos usos e finalidades para objetos e técnicas e também novas articulações práticas e novas normas, na vida social e afetiva. Diante das redes técnicas e informacionais, pobres e migrantes são passivos, como todas as demais pessoas. É na esfera comunicacional que eles, diferentemente das classes ditas superiores, são fortemente ativos.

Podemos perceber as proximidades teóricas entre Santos e De Certeau ao pontuarem a capacidade de inventividade, criatividade e ação frentes aos determinismos geográficos e históricos. Cada ser humano é universo em processo.

O homem invento da Biologia, o indivíduo invento da Psicologia, o sujeito invento da Sociologia, o aluno criação da Pedagogia, criança invento da Psicologia, o cidadão inventado pelo Direito são construções objetificadas das ciências humanas. A ciência moderna optou por representações genéricas do ser humano. Cotidiano e lugar são novas tentativas de produzir, reproduzir a “realidade humana”.

As idéias de Lefebvre (1958) são desdobradas nas concepções de cotidiano defendidas por Santos (2002: 327). Segundo o geógrafo, o cotidiano é: “a vitória da individualidade refortalecida, que ultrapassa a barreira das práxis repetitivas e se instala em uma práxis libertadora, a práxis inventiva”. O cotidiano deixa de ser visto como entidade aprisionada e aprisionante, e passa a ser concebido como possibilidade de liberdade do gênero humano.

O conceito de cotidiano é desdobrado também na produção de Martins (2000: 104), que defende,

Na cotidianidade, e não na vida cotidiana, há um alargamento do imaginário em detrimento da imaginação. A vida se torna um modo de vida marcado por uma sociabilidade teatral, pela representação (por fazer presente o ausente) e pela fabulação.

Esse enfrentamento implica a compreensão do cotidiano repleto de significados. São necessários complexos deciframentos para estabelecer representações da vida cotidiana de determinada tribo.

Símbolos, fabulações, significados, teatros, narrativas, imaginários, arquétipos, ficções, histórias, realidades e sonhos. Enfim é tênue a linha que na cotidianidade separa realidade e ficção. De acordo com Martins (2000: 108), “ela é o momento da história que parece dominado pelo repetitivo e pelo que não tem sentido”. O sentido próprio da modernidade é a aparente não significação das coisas. Ao contrário a cotidianidade é a busca e vivência das significações.

Cotidianidade e cotidiano são construções sociais. Os significados do cotidiano não são dados *a priori* do mundo exterior. O cotidiano é produto social. Como afirma Bakhtin (2001) as percepções cotidianas são mais dinâmicas e sensíveis que idéias oficiais.

Outra contribuição significativa às implicações espaciais no cotidiano foi organizada por Foucault (1979) na teoria espaço-corpo, elemento do esquema social. O corpo sofre as forças da repressão, socialização, disciplina, vigilância e punição. Os espaços disciplinares: escolas, instituições carcerárias, hospitais, hospícios e redes de segurança cumprem a função de enquadrar o corpo nos aparelhos sociais.

De Certeau (1996) avança nas discussões sobre espaço, quando define espaços sociais como instâncias mais abertas à criatividade e ação humana. A “retórica pedestre”, ao andar pelas cidades, caminhar pelas ruas, avenidas, praças ou bulevares, espaços institucionalizados, o caminhante recria novos traçados espaciais fugidos da lógica disciplinar.

As práticas cotidianas, apesar de presas aos espaços disciplinares, traçados, segundo Caldas (2001) feitos dentro do espaço disciplinar e disciplinado; também se espacializam nos movimentos corpóreos do caminhar, vir, correr, andar e ir, criam novas espacialidades dentro do modelo espacial criado para o controle dos corpos.

As representações espaciais e temporais são criações discursivas das práticas sociais. Práticas cotidianas de espaço-tempo são vividas segundo representações

formuladas socialmente para dar conta dessas complexidades. O modelo criado passa simultaneamente de instituído a instituinte da realidade social.

Para Gaston Bachelard (2003) o espaço é criação poética não captada pelas medidas e estimativas do pesquisador. O espaço é o indexador das lembranças. O espaço fundamental da memória é a casa.

A memória não é estrutura mental armazenadora das vivências passadas. Ela é elemento que garante existência no presente. As formas de organização espacial são representações vivas da memória. A casa como primeira experiência espacial cria o modelo de espaço negado ou idealizado nas práticas cotidianas.

As contribuições teóricas apresentadas quebram o paradigma do espaço como elemento objetificante. O espaço, espacialidades humanas, práticas espaciais são criadas, recriadas, determinadas e determinantes socialmente por meio das relações estabelecidas relações “homem”, “espaço”, “natureza” e “tempo”.

A compreensão social do espaço implica a captação das relações espaciais por meio das práticas vivenciadas no grupo em determinado espaço (lugar) e tempo (cotidiano). Como afirma Francisco Guitiérrez (2002: 60), “somos nossa vida cotidiana e ela é o lugar do sentido e das práticas de aprendizagem produtiva”. É no cotidiano que a vida se manifesta repleta de possibilidades: manutenção, resistências, fugas, devaneios e devires sociais.

O cotidiano está repleto de maneiras de fazer, pegar, olhar, andar, viver, comer, cheirar, morar, passear, nascer e morrer. O conhecimento científico não dá conta da riqueza da vida cotidiana, Segundo Sonia Penin (1995: 120)⁹,

Nossa crença básica é de que o cotidiano, apesar de programado, é também nascedouro de mudanças sociais. Todavia, acreditamos que o poder do cotidiano na orientação de transformações sociais depende da conquista de sua situação de cotidianidade ou programação pelos sujeitos que o vivenciam e, sobretudo, da vontade desses grupos em transformá-lo.

⁹ Penin em Cotidiano e escola (1995) descreve as condições da vida cotidiana em quatro escolas públicas de primeiro grau, na grande São Paulo, articulando com essas descrições as representações que, os professores, diretores e os pais dos alunos apresentam sobre tais condições, com o objetivo de através das práticas cotidianas, da vida cotidiana, buscar o conhecimento da realidade e vice-versa.

Vida cotidiana é a materialização discursiva da vida. Nela o indivíduo é ser ativo (apesar das disposições contrárias). Cotidiano é dimensão da vida cotidiana. A cotidianidade é o espaço-tempo das possibilidades de vivências subjetivas, criativas, inventivas e práticas de resistências ao poder disciplinador de corpos, mentes e vidas.

Para a análise do funcionamento dos sentidos discursivos no espaço escolar, a disciplina de Geografia e História, criadas pela ciência e criadoras do conhecimento escolar são conceitos fundantes. Assim, por entremeio dos pressupostos bakhtinianos, entendemos a historiografia (escrita da geografia e história) como arcabouço de construção social e ideológica.

As contribuições de Bakhtin (2000) e De Certeau (1996) serão consideradas a partir dos discursos e interdiscursos referentes a conceitos e categorias: linguagem, dialogismo, gêneros, geografia, história, polifonia, cultura, tempo, espaço, sujeito assujeitado e sujeito constitutivo e inventivo *da* e *na* história.

Os conceitos: tempo, espaço, natureza, conhecimento, texto, sujeito, real, sociedade, discurso, geografia, história, ser humano, ciência, realidade, são compreendidos a partir das leituras de Caldas (1999a; 1999b; 2001) como construções sociais, ficcionalidades, não como realidades. Segundo Caldas (1999: 66),

Mas o real não é menos real por ser ficcional. É exatamente a ficcionalidade que garante identidade e poder a essas relações de produção. Não há trabalho, sociedade sem que haja uma crença em determinada estrutura culturalmente ficcional que mantém, cria e faz circular as dinâmicas postas em ação.

A natureza e sociedade não estão-lá a espera do pesquisador para estudá-las. Conceitos, categorias, verdades, abstrações, idéias, disciplinas, objetos de estudo, fenômenos, leis, princípios existem na forma imaginativa, discursiva e textual. Ficcionalidades vivas construídas na dinamicidade comunicacional de determinado grupo, comunidade e tribo.

Para compreender a riqueza e complexidade do cotidiano escolar é preciso ir além do paradigma da ciência moderna que cria e separa sujeito e objeto na

produção e aquisição do conhecimento. De acordo com Nilda Alves (2001: 15), “os movimentos necessários à compreensão da vida cotidiana, seriam: a) o sentimento de mundo; b) virar de ponta cabeça; c) beber em todas as fontes e d) narrar à vida e literaturizar a ciência”.

Esses movimentos contrários à lógica cientificista negam a postura do pesquisador observador. Do seu pedestal observa, registra e determina a verdade dos fenômenos naturais, geográficos e sociais. Sentir o mundo exige mergulho sensitivo. É mergulhar “Nas águas do texto”, (Caldas, 2001) profundezas certeiras e incertas. É ouvir, falar, cheirar, chorar, ler, cantar, andar, pegar, gritar, escrever, enfim, compreender tempo, cotidiano, lugar, espaço geográfico, homem, mulher, criança, velho, negro, índio como narrativas discursivas materializadoras da existência.

O segundo e terceiro movimentos estão intimamente relacionados. Dizem respeito às teorias e fontes de pesquisa. Virar de ponta cabeça, remeter ao movimento que Marx fez com as idéias de Hegel. Para os defensores do cotidiano como espaço alienante é preciso inverter a lógica, percebê-lo como criação e *locus* de criação, subjetividade e inventividade.

Beber em todas as fontes, teóricas e metodológicas. Nenhuma teoria ou disciplina abarca a complexidade da vida humana, pois como produções humanas as ciências são limitadas. Foram criadas na lógica da especialização. Para narrar a vida e literaturizar à ciência será necessário reinventar a escrita. De acordo com Alves (2001: 29-30),

Há assim, uma outra escritura a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros e etc.) e que, talvez não possa ser chamada mais de “escrita”, que não obedeça a linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas, que duvide no próprio ato de afirmar, que indique, talvez, uma escrita/fala, uma fala/escrita ou uma fala/escrita/fala.

Criar e dar materialidade ao cotidiano, por meio de elucubrações teóricas, é desejo da ciência. Enquanto vivido não captável as maneiras de fazer se manifestam

nas práticas sociais, sem ponto de partida ou chegada, mas teias, redes, emaranhados, entrelaçamentos, nós e fios repletos de possibilidades.

Discurso Pedagógico: Espaço das Representações Geográficas

Discurso é conhecimento e convencimento, rede, narrativa. Ciência, filosofia, a geografia, história, sociologia, matemática, senso comum, religião, política, estética, ética, educação são narrativas discursivas estruturantes do real. O discurso cria sentido aos signos e organiza do código lingüístico (palavra falada e escrita). “A palavra é o que especifica o homem” (Philippe Breton, 1999: 23). Falar, narrar, criar discursos e convencimentos é único do gênero humano.

A geografia é palavra criadora do espaço. Desdobramento do discurso religioso, a ciência geográfica faz crer na nomeação do espaço como necessidade humana. Deus construiu o mundo, mas Adão o nomeou (afinal quem é o criador?). A linguagem, por meio da interação e práticas discursivas, constitui o que somos. A religião descobriu a força constituinte da palavra a milênios.

Na obra “Espaço Ribeirinho”, Nascimento Silva (2000) apresenta a nomeação do espaço como necessidade importante à vida dos seringueiros. Nos seringais as seringas encontravam-se emaranhadas e dispersas. Como localizá-las? Como não se perder na escuridão da floresta? Como encontrar o caminho de volta durante tempestades torrenciais que escureciam a mata em pleno dia?

Foi preciso ordenar o caos. Nomear. Denominar os lugares. De acordo com Nascimento Silva (2000: 68),

O seringueiro realizava um verdadeiro “zig-zag” na mata. Dava nomes às estradas referindo-se aos acidentes geográficos como a “volta do oito”, a “curva da gruta” e outros que caracterizam o caminho. Estas denominações serviam como pontos de referência, permitindo planejar os locais onde ficaria o saco com o “leite” coletado, onde muitas vezes as curvas se aproximam e o seringueiro poderia cortar caminho, evitando o desgaste de andar carregando o produto por todo o percurso.

Primeira estratégia de criação, conquista, dominação e controle do espaço é ordenação. Pelo discurso da Geografia escolar desde cedo aprendemos indicar os pontos cardeais, a diferenciar cidade, estado, capital, país, continente, latitude,

longitude, hemisfério, equador, regiões, pólos e trópicos. Os conceitos geográficos são representações criadas pela linguagem. A geografia nos convence da existência do espaço. Segundo Breton (1999: 27),

O homem dá sentido a tudo. Ele não pode desfazer da contínua produção de sentido que caracteriza sua palavra, a tal ponto que tem de renunciar ao que constitui o quinhão comum do menor animal: ver, sentir, perceber o real da mesma forma que seu congênere. Chegar a um consenso sobre um mínimo de pontos de vistas comuns implica um gigantesco trabalho de resultados sempre bastante modesto, e sempre prestes a recomençar.

Como a geografia nos convence da existência do espaço? A estratégia mais eficaz é o discurso pedagógico, vivenciado no espaço escolar. Esse discurso tem suporte nos livros didáticos. As idéias expressadas, nesse suporte textual, compõem o conjunto da comunicação verbal (Bakhtin, 2000). Elas são corroboradas pelos discursos: científico, religioso, midiático, governamental e pelos jogos implícitos e explícitos das regras sociais.

No contexto escolar, não existe apenas aceitação automática do discurso pedagógico. Os discursos são criados e recriados por dinâmica mais complexa. O aluno, por exemplo, quando expressa comportamento inadequado, encontrou forma de resistir à imposição da ordem dominante. Esta define a passividade, obediência, silêncio, aceitação, respeito, consentimento, a boa-fé como *lócus* do aluno. Segundo Carlos Vesentini (1983: 72),

Uma situação dessa educa [...]. O aluno tanto aprende no conflito quanto pode apresentar-se “certinho”, por estar aspirando a um certificado [...]. Ele internaliza essa linguagem, e ela pode, cada vez mais, tornar-se parte de suas prática vivas.

Os discursos no espaço escolar são criados, repassados, elaborados, mantidos, negados, excluídos, anulados e reconstruídos nas relações dialógicas estabelecidas entre indivíduos (alunos, colegas, professores, diretores, família, supervisores) e gêneros discursivos experienciados na comunicação verbal: aula, sermão, reuniões, palestras, seminários, encontros, festividades, concursos e outros.

Frente à variedade do discurso (escritos, falas, gestos, comportamentos, signos, símbolos), nesta produção o foco é o discurso proferido no cotidiano do espaço escolar e sua rede de sustentação - a formação discursiva pedagógica.

O discurso pedagógico é composto por heterogeneidades enunciativas como: redação, dissertação, descrição, cópia, ditado, texto, narração, relatório, síntese, comparação, estudo de caso, esquema, resenha, entrevista e avaliações. A escola é por excelência o espaço do discurso pedagógico. As produções incentivadas e permitidas nesse espaço estão sob a égide da formação discursiva pedagógica.

Na lógica do atravessamento discursivo, a formação pedagógica ocupa outros espaços: igrejas, associações, clubes, casas e praças; é também atravessada por outros gêneros: político, religioso, filosófico, mítico, senso comum, médico e outros.

Na escola o professor é interpelado ao assujeitamento do discurso pedagógico, mas ele não é apenas mero transmissor de idéias dominantes. O professor é indivíduo *no* e *do* tempo-espaço. Para De Certeau (2001: 19),

Mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas. Tem que “fazer com”. Nesses estratégias de combatentes existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras do espaço opressor.

Apesar da funcionalidade da rede (formativa e distributiva), constituinte do discurso pedagógico, o professor é capaz de manter a subjetividade no processo considerado por De Certeau (2001), como táticas, operações, bricolagens, práticas e inventividade. No emaranhado da formação discursiva pedagógico e respectivos desdobramentos é possível perceber a inventividade das práticas educativas.

O professor ocupa o não-lugar, caracterizado pelo não-pensar a prática docente. Definir o que ensinar, por que, quando, como e avaliar o ensino e aprendizagem são questões formuladas fora da escola. Os elementos do processo ensino e aprendizagem chegam padronizados nas escolas e são empregadas nas salas de aula da mesma forma.

Após o processo de universalização do ensino (década de 30, século XX) a escola pública se transformou no local e *lócus* de conflitos, interesses, lutas,

mudanças e resistências. As relações estabelecidas entre professor e aluno; alunos e colegas; professores e direção; profissionais da educação e gestores; escola e comunidade são representações da funcionalidade do discurso pedagógico. O contexto escolar é célula das relações, discursos e narrativas criadoras da “natureza”, “tempo”, “homem”, “lugar”, “cotidiano” e “espaço” vivenciados por meio das práticas sociais.

CAPÍTULO II

MAQUINARIA PRODUTIVA DO DISCURSO PEDAGÓGICO

Devem ser escolhidos os livros que ensinem os princípios das artes e das ciências, livros de tamanho pequeno mas de grande utilidade, que apresentem as coisas sumariamente, ou seja, muitas coisas com poucas palavras.

Didática Magna
Comenius

Conceito Condições de Produção

A apropriação do termo maquinaria não significa defesa da teoria de Pêcheux (1997), mas releitura, desdobramento conceitual, para apresentar a existência da maquinaria criadora e controladora do discurso pedagógico (Ver anexo 3) no sistema de ensino escolar brasileiro.

O livro didático, suporte textual do discurso pedagógico, possui maquinaria exclusiva de criação, produção, revisão, circulação, distribuição, comercialização, acompanhamento e controle. O funcionamento da rede é mantido para garantir a disseminação dos ideários da formação discursiva pedagógica.

Nosso propósito é compreender os sentidos criados pelo discurso pedagógico no espaço escolar. Quais pressupostos garantem a interpretação desse discurso? Quais os aspectos considerados nessa busca? Quais os caminhos trilhados?

Questões formuladas e respondidas resultam da “opção” teórica do pesquisador. No entanto, é consenso no campo das análises discursivas a impossibilidade de prescindir a compreensão das condições de produção dos discursos.

Neste capítulo serão apresentadas as condições de produção dos livros didáticos, suportes do discurso pedagógico. Saber como; por quem; quando; como; por que o discurso foi elaborado é condição *sine qua non* a compreensão dos sentidos subjacentes às formas discursivas.

A condição de produção representa desdobramento do discurso. Para Dominique Maingueneau (1997: 53), “[...] através dela designa-se, geralmente, o

“contexto social” que “envolve” um corpus, isto é, um conjunto desconexo de fatores entre os quais são selecionados previamente os elementos que permitem descrever uma conjuntura”. Sem o conhecimento das condições de produção de um dado discurso não é possível compreender sua lógica formativa.

O conhecimento das condições de produção permite ao analista verificar idéias subjacentes, interesses da produção, quem se beneficia da criação, divulgação e manutenção de determinado discurso e o elemento garantidor do *status* de “verdade” nele depositado.

O discurso pedagógico estrutura a comunicação verbal no espaço escolar. Sua lógica discursiva abrange todas áreas do conhecimento escolar: Geografia, História, Matemática, Artes e demais componentes curriculares. Sem caráter universalizante legitima sua “verdade” naturalizada.

Que formas de organização, produção, distribuição e, por conseguinte, de controle dão sustentabilidade aos livros didáticos? Qual estrutura formar esse gênero discursivo? É possível romper a hegemonia do discurso pedagógico no espaço escolar?

Essas são questões básicas norteadoras a interpretação sobre as condições de produção do discurso pedagógico, propagado no espaço escolar, pelos livros didáticos e pela “fala” docente.

Gênese do livro didático no Brasil

Para efeito de análise consideramos gênero pedagógico: a) produção destinada à escola: livros didáticos, propostas pedagógicas, periódicos, paradidáticos e, b) produções realizadas na sala de aula: redações, resenhas, esquemas, descrições, relatórios, ditados, provas, “colas” e outros.

Desse conjunto de produções, a interpretação, neste capítulo, é direcionada às condições de produção do livro didático (LD). Instrumento, por excelência, do discurso pedagógico. No espaço da escola o LD é considerado a “bíblia” do professor.

As práticas discursivas pedagógicas antecedem a invenção do LD e da escola. Sua gênese remonta aos tempos da educação assistemática, quando o conhecimento e cultura eram transmitidos às futuras gerações através da oralidade e memória, preferencialmente pelas pessoas idosas da comunidade. De acordo com Aranha (1996: 27),

Nas comunidades tribais as crianças aprendem imitando os gestos dos adultos nas atividades diárias e nas cerimônias dos rituais. Nas tribos nômades, ou que já se sedentarizaram, ocupando-se com a caça, a pesca, o pastoreio ou a agricultura, as crianças aprendem “para a vida e por meio da vida”, sem que alguém esteja especialmente destinado para a tarefa de ensinar.

Nesse período, é característico do discurso o teor moralizante. Ensinar estava intimamente relacionado às regras de convívio. A aprendizagem advinda da imitação era o único método de transmissão de conhecimentos. As crianças no contato direto com adultos assimilavam o que deveria ou não ser realizado em prol da manutenção e preservação do grupo.

Não existia escola, professor, aluno, livro didático, avaliações naquela época. Esses elementos serão criados a partir do século XVII, quando Comenius redige a “Didática Magna” (escrita entre 1628-1632) a fim de “ensinar, por meio de todas as coisas, todos os homens”. No tocante ao LD Comenius (2002: 217) determinava,

Os livros pois, deverão ser redigidos para todas as escolas segundo os nossos princípios de facilidade, solidez e brevidade, contendo tudo o que for necessário e de modo completo, sólido e preciso, de tal modo que possam ser uma imagem veracíssima do universo (que deverá ser pintado na mente dos alunos). Acima de tudo, desejo e solicito que os assuntos sejam expostos em linguagem familiar e comum, para permitir que os alunos entendam tudo espontaneamente, mesmo sem mestres.

Além das recomendações sobre conteúdo e forma Comenius revela a essência do LD: imagem veraz do universo a ser pintado na mente dos alunos. O livro, suporte textual de conceitos, categorias, abstrações, fórmulas, regras, fenômenos, recria e cria o real a ser fixado na mente dos alunos. A base da narrativa discursiva pedagógica criadora da realidade tem gênese nas formulações comenianas.

No Brasil, o LD nasce sob a tutela governamental¹⁰. O Governo sempre teve preocupação em controlar a cultura transmitida à clientela da rede pública escolar, maioria advinda das classes populares.

A indústria do LD é gerada na Era Vargas com implantação do Instituto Nacional do Livro (INL) e a Coordenação do Livro Didático (1937). Foram lançadas bases do processo denominado por Flávia Caimi (1999) de “caracterização do livro didático”. Nasce a industrialização do ensino por meio da produção da mercadoria.

Para além dos aspectos técnicos a preocupação maior da produção do LD foi à transmissão do ideário cultural burguês. De acordo com Laurence Hallewel (1985: 313),

[...] no decreto original de 1937 o INL havia sido contemplado com as funções de instrumento do controle direto do governo sobre quais os livros poderiam ser legalmente publicados ou importados. Passados dois anos, sem que o Instituto tomasse quaisquer medidas concretas para desempenhar suas atribuições nesse âmbito, elas foram transferidas para um serviço de censura de Imprensa e Propaganda.

Essa evidente preocupação paternal e tutelar com a cultura do país está relacionada, diretamente, com os pressupostos teóricos de Foucault (2000). Nem tudo pode ser dito a todos, em qualquer hora, ou em qualquer lugar. O LD não escapa a lógica da “Ordem do Discurso”.

Antes de 1930 não havia consenso a respeito da definição do LD. Este poderia ser considerado: livro escolar, livro funcional, cartilha, abecedário, manual escolar ou livro texto. Em Robert Escarpit encontramos breve diferenciação entre livro literário e funcional. Segundo o autor (1976: 24),

Através do livro escolar podemos ver com clareza a diferença entre livro funcional e livro literário, definindo-se este último, como veremos depois, pelo diálogo entre autor e leitor. Enquanto a publicação de cada livro literário-romance, por exemplo - é uma aventura de resultado imprevisível, o livro funcional corresponde a uma necessidade técnica facilmente determinável, definível e avaliável. Sua publicação apresenta um risco mínimo, que além de tudo, só pode ser corrido uma vez, enquanto têm uma vida comerciável bem mais longa que a dos livros literários passando geralmente por periódicos adaptações aos programas de pesquisa.

¹⁰ Durante o período do Governo de Getúlio Vargas foram assinados vários decretos-leis, que tinham o propósito de regularizar e controlar a produção do livro didático no Brasil. Fazem parte desse conjunto legal os seguintes decretos: nº 1.006 de 30/12/1938; nº 1.177 de 29 de março de 1939; nº 1.417 de 13 de julho de 1939; nº 2.934 de 31 de dezembro de 1940; nº 35803 de 03 de outubro de 1941 e o nº 6.339 de 11 de março de 1944 (Nóbrega, 1952: 605).

A lógica do livro funcional e do LD são correspondentes. De acordo com Escarpit (1976) nos países industrializados e nível de vida elevado a tendência é manter a proporção do livro funcional dentro dos limites tradicionais. Nos países em desenvolvimento, esse tipo de livro apresenta importância considerável.

Em meio a tantas elucubrações o governo brasileiro resolveu institucionalizar, além da maquinaria produtiva, a definição do livro didático por meio da determinação legal,

Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente as matérias das disciplinas constantes dos programas escolares. Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros são chamados de livros textos. Compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático ¹¹.

O termo LD aparece, legalmente pela primeira vez, em 1938. A CNLD é autorizada a definir, durante o Estado Novo, quais livros seriam enviados às escolas da rede pública e particular de ensino.

Nova inferência na política do LD ocorre durante o Regime Militar, por meio do Acordo MEC/USAID¹². Segundo Romanelli (1989: 209), “o aspecto mais relevante desses acordos consiste nos fatos de todos eles se valerem da crise existente no sistema educacional como um pretexto para “justificar” a necessidade de cooperação”. Internamente o discurso educacional recria e legitima a lógica da educação compensatória.

Com esse acordo foi instituída a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). A comissão foi organizada segundo Freitag (1988: 14), para: “tornar disponível cerca de 51 milhões de livros para os estudantes brasileiros no período de três anos. Essa distribuição seria gratuita”.

¹¹ Decreto-Lei Nº 10.063/38 - Art. 2º, § 1º. In: Freitag, O livro didático em questão (1989).

¹² Acordo assinado em 06 de janeiro de 1967 entre o Ministério da Educação/Sindicato Nacional de Editores de Livros e a Agência Norte-Americana, para o Desenvolvimento Internacional. A presença dos assessores norte-americanos, garantida pelos acordos Brasil-EUA, contribuiu para o rompimento como o modelo de ensino humanitário, de inspiração francesa, bem como a gradativa adoção de um modelo de ensino mais voltado para o desenvolvimento técnico-econômico do país. Essa opção se justificaria porque o modelo anglo-saxônico foi considerado mais eficaz, do ponto de vista político. O modelo francês havia levado, segundo os novos dirigentes militares, “ao bacharelismo improdutivo, ao cultivo de valores beletrísticos e a politização excessiva do corpo docente” (Caimi, 1999: 37).

O LD passou a ser utilizado, estratégica e diretamente, para intensificação da cultura americana nos ideais brasileiros. Esse processo se caracterizou de acordo com Júlia Alves (1988: 23) por,

[...] uma penetração cultural, fruto de um planejamento cuidadosamente elaborado pelo governo dos USA (mas essencialmente pacífica, no sentido de não-utilização de força ou material bélico), da qual nem sempre nos damos conta, mas que cerra nossos olhos e ouvidos e nos anestesia a razão e os sentidos para outras formas estrangeiras de arte, literatura, tecnologia, lazer etc. Trata-se, principalmente, de uma invasão que fecha amplos espaços para a criatividade e produção cultural mais ligada à nossa brasilidade.

Os EUA influenciaram decisivamente na produção do LD no Brasil. A maquinaria estatal (comissões e coordenações) foi o instrumento político eficiente para garantir a aceitação da cultura americana nos LD, principalmente de História. A distribuição desses livros não foi “gratuita” como pregava o discurso oficial.

A década de 80 do século XX marca novo direcionamento quanto às políticas públicas relacionadas ao LD. De acordo com Freitag (1989: 15-6),

É em 1980 que pela primeira vez aparece explicitamente a vinculação da política governamental do livro didático com a criança, quando são lançadas as diretrizes básicas do PLIDEF (Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental [...]) Com esse programa se procura “colaborar no desempenho da política governamental e cultural do país, dando assistência ao alunado carente de recursos financeiros.

O discurso paternalista em relação às classes populares é apropriado pelos setores governamentais e instituições representativas da sociedade civil para justificar acordos nacionais, internacionais e campanhas de solidariedade.

Essa lógica discursiva serviu para implantação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE)¹³. A Fundação reuniu o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e Programa do Livro Didático-Ensino Fundamental (PNLDEF)¹⁴. Vários LDs utilizados pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho ainda trazem o carimbo da FAE.

O LD passa ter referência direta com a idéia de criança carente. A distribuição gratuita do LD aparece com compensatória das desigualdades sociais. A escola foi

¹³ Decreto Lei 7091/83.

¹⁴ De acordo com dados de 1996 a 1998 apresentados por Caimi (1999: 39), a transferência anual de 110 milhões de dólares do Estado para o setor privado das editoras justifica os comentários maliciosos que alteram a sigla FAE - Fundação de Assistência ao Educando - para Fundação de Apoio as Editoras.

transformada no espaço da recompensa. Doação do livro e oferta de merenda escolar são estratégias dessa lógica.

A política de produção do LD permaneceu sem mudanças estruturais até o final do século XX. No início do século XXI, merece destaque a elaboração do “Guia de Livros Didáticos”. Este material apresenta a avaliação sistemática dos LDs indicados para serem adotados pelos professores.

O LD é tecnologia de manutenção do discurso pedagógico. Desde sua gênese o governo estabeleceu política de proteção e controle de produção. Esta preocupação remete a figura do Barão de Münchhausen¹⁵. Como tal, pela força do discurso pedagógico, o governo mantém auto-sustentação.

Política Atual do Livro Didático

As políticas públicas direcionadas ao LD continuam centralizadas no Ministério da Educação. Nenhuma outra instituição foi capaz de competir com o governo brasileiro nesse setor.

Atualmente, as diretrizes do LD são definidas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com recursos consignados no orçamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FNDEB).

A Resolução instituinte do PNLD¹⁶ evidencia o controle característico desse novo órgão. O Governo Federal garante monopólio dos LDs enviados às escolas da rede pública. Dessa forma, o Estado define questões de ordem técnica, metodológica e epistemológica dos materiais didáticos enviados às escolas.

¹⁵ Barão de Münchhausen, personagem lendário da literatura alemã, que através de suas peripécias conseguia livrar-se de todas as dificuldades encontradas em suas aventuras. A mais famosa delas acontece quando o Barão fica preso com seu cavalo, num pântano e vendo que não contava com a ajuda de mais ninguém para salvá-lo, agarrou seus próprios cabelos e, por meio deles, puxou-se para cima. Saiu da lama, trazendo também seu cavalo, entre as pernas, tirando-o do atoleiro (Löwy, 1998).

¹⁶ Art 7º- “O PNLD será executado de forma centralizada, quando as ações que compõem o processo de aquisição e distribuição dos livros didáticos às escolas forem desenvolvidas pelo FNDE”.

Art 8º- “Aquisição e Distribuição dos Livros Didáticos: atribuídas ao FNDE, que se encarregará de todo o processo de negociação, aquisição e distribuição dos livros didáticos bem como a contratação de empresa responsável por essa última atividade”. Resolução 21/25/1998. Segue em anexo o Fluxo Operacional do Programa do Livro Didático - PNLD.

A centralização não beneficia, apenas, o governo. Desde cedo editoras perceberam que aliadas ao governo teriam aumentos significativos dos lucros com publicação dos LDs. De acordo com Hallewel (1985: 323),

Os interesses da Globo jamais estiveram inteiramente limitados a ficção literária em geral. Como a maioria das editoras provincianas, também publicou livros didáticos para a utilização locais desde o início de suas atividades editoriais, tendo ingressado no campo educacional quando a revolução de 1930 abriu novas perspectivas.

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e implantada a Reforma Francisco Campos¹⁷. Ambas gestadas sob égide do Estado Novo¹⁸. O MEC foi criado para garantir maior eficácia e controle educacional. Quanto a Francisco Campos é bom lembrar de acordo com Hallewel (1985: 322), era, “basicamente um elitista que se voltou firmemente para extrema direita política: foi quem mais tarde, redigiu tanto a Constituição fascista de 1937, como o ato de abril de 1964 que institucionalizou o regime militar”. Em consequência das contribuições da atuação de Campos a educação brasileira, da década de 60 até os últimos anos do século XX, será desenvolvida pela égide do tecnicismo, filho legítimo do positivismo.

Pela abertura do regime Vargas a Editora Globo e demais passaram a produzir LD específicos para os componentes curriculares¹⁹. Na década de 70, do século XX, publicação de LD para o ensino fundamental representava principal atividade da referida editora.

O LD é produto atraente devido à clientela consumidora dessa mercadoria. Em 1950, por exemplo: 45% da população tinham menos de 15 anos. O mercado editorial escolar era responsável por quase metade da produção nacional de livros. Os didáticos representavam na época 44,7% dos livros impressos no país.

¹⁷ A partir de 1930, com a expansão do capitalismo de base urbano-industrial, teve início um processo de modernização do ensino, implantado com a chamada reforma Francisco Campos, com o Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931. (Romanelli, 1989).

¹⁸ Estado Novo designa o período ditatorial da história do Brasil que vai do golpe de estado liderado por Getúlio Vargas, em 10 de novembro de 1937, a 29 de outubro de 1945. Com o respaldo de uma constituição de caráter autoritário, promulgada logo após o golpe, o governo exerceu um forte centralismo político e econômico. O Congresso Nacional foi fechado e os estados passaram a ser governados por interventores federais indicados pelo executivo. A censura e a repressão a qualquer forma de oposição ao governo foram fortemente praticadas com base na lei de Segurança Nacional. O corporativismo foi um traço marcante do período. (Ferreira, 1991).

¹⁹ Os componentes curriculares que formam na atualidade o núcleo comum do ensino fundamental séries são: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física. In: LDB 9394/96- Seção III Art. 32.

A implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5692/71, formulada nos ideais positivistas e tecnicistas possibilitou a expansão do ensino e garantia de acesso à escola às crianças advindas das classes populares.

A legislação acentuou a dualidade escolar. A divisão entre escolas públicas e particulares foi imbuída de ideais conservadores. A formação intelectual da elite passou as mãos da escola particular. O atendimento das exigências do mercado de trabalho ficou a cargo da escola pública.

Essa transformação conjuntural implicou em mudanças na escola direcionadas, principalmente, ao currículo escolar. Nas escolas públicas, preocupadas com instrução básica do aluno, o currículo sofreu drástica redução e imposição de disciplinas voltadas para “mascaramento” da realidade brasileira²⁰. A reorganização curricular, implicitamente provocou a desvalorização das disciplinas História e Geografia (reduzidas à área de “Estudos Sociais”) e dos professores de 1º grau (formados nas Licenciaturas Curtas). Segundo Silvia Fonseca (1983: 29),

É evidente que as outras medidas também eram importantes, politicamente, mas formar um professor de acordo com as concepções do regime significava conseguir hegemonia e legitimidade a médio e longo prazo, no espaço educacional voltado para as massas.

Essas medidas beneficiaram novamente as editoras. De acordo com Abrão (1996: 157): “em meados de 1968 já estavam à venda, no Brasil, cerca de 2500 títulos didáticos distribuídos entre os três níveis, publicados por cerca de sessenta editoras”.

Resultante do Acordo MEC/USAID a Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático (COLTED) deu novo impulso financeiro às editoras, com investimentos na ordem de US\$ 9 milhões. Nesse período, foram colocados à disposição dos alunos aproximadamente 6 mil títulos de livros didáticos.

A Editora Ática, por exemplo, foi beneficiária direta do governo. Segundo Abrão (1996: 158): “a Editora criada em 1965, procurou formas mais ágeis e lúdicas

²⁰ A Resolução nº 08 de 01 de dezembro de 1971 determinou os conteúdos específicos de cada matéria: Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa); Estudos Sociais (História, Geografia e Organização Social dos Problemas Brasileiros) e Ciências (Matemática, Ciências Físicas e Biológicas) (Pilleti, 1986: 67).

de apresentar os livros didáticos e desenvolveu uma estratégia de marketing que incluía um trabalho cuidadoso junto ao professor”.

Além de atender os interesses do governo, a Ática revolucionou a imagem dos antigos manuais escolares. O LD passa ser produzido com jogos, quadrinhos, ilustrações coloridas e pequenos textos e exercícios reduzidos para atrair o aluno. A aparente inovação pedagógica provocou a banalização do conhecimento, por entremeio de frases como: “O boi baba”, “Eva viu a uva”²¹. A apresentação de conteúdos escolares desconexos da “realidade” histórica e geográfica revela também a compreensão da criança como indivíduo infantilizado.

O “livro do professor” foi outra estratégia espetacular da Ática para aumentar a vendagem dos LDs. Esse material pedagógico foi caracterizado de acordo com Abrão (1996: 160), no discurso oficial como:

[...] versão exclusiva para mestres, que trazia com inovação a resolução das questões propostas no volume do estudante. Além de sugestões de atividade na sala de aula - fizera com que a iniciativa derrubasse os títulos tradicionais do mercado e estabelecesse um novo padrão para os livros escolares.

O “livro do professor” garantiu maior lucratividade às editoras e despersonalização da profissão docente. O professor foi transformado em mero transmissor de conhecimento, tarefeiro da escola. O livro, e não o professor define o que, como, e quando o ensino deve acontecer. A função do professor foi relegada ao “siga o modelo”.

Nas escolas públicas existem professores que não arriscam ministrar aula se não estiverem apoiados no manual. O “livro do professor” e o LD foram transformados em verdadeiras “bíblias” do trabalho docente.

Recorrer às questões resolvidas no “livro do professor” é negar o ensinado. Exigir do aluno que resolva o exercício não resolvido pelo professor (por comodismo ou incompetência) é no mínimo atitude antiética.

²¹ Frases extraídas das cartilhas de alfabetização, distribuídas aos alunos da rede pública estadual e municipal de ensino do Estado de Rondônia durante o ano letivo de 2000.

Além do “livro do professor” foi criado, pelas editoras, a partir de 1988, o “Guia dos Livros Didáticos” para o Ensino Fundamental. Esta iniciativa do MEC é corroborada, conforme Bezerra, (2000: 3) no seguinte discurso:

Este Guia foi feito para você, professor, utilizá-lo como um instrumento para a escolha dos livros didáticos dos próximos anos. Ele é o resultado da análise dos livros de 1ª a 4ª séries inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNL 2000/2001). Este trabalho faz uma seleção no conjunto dos livros e procura sinalizar as principais características de cada produção, para que você tenha informações para escolher, e o governo compre material de boa qualidade.

Para o discurso oficial o guia é inovação. A avaliação sistematizada dos LDs facilitaria para o professor a seleção dos LD. O governo conseguiu (mais uma vez), estrategicamente, retirar do professor a competência de análise do material didático.

Os livros são elaborados pelos autores “convidados” pelo MEC. As editoras criam “atrativos” indutores para que os livros sejam “escolhidos” pelos professores. Os tecnocratas do MEC avaliam o material. O governo compra e envia os LDs às escolas. Cabe ao professor, apenas, “ingerir” as lições do “livro do professor” e “vomita-las” aos alunos como verdades absolutas.

A maquinaria do discurso pedagógico é mantida. Cada ponto da rede faz exatamente o esperado. Como garantir a liberdade do ato de ensinar nessa estrutura? Caldas (2004), denuncia essa maquinaria de forma incisiva:

[...] os professores, depois do lento e doloroso processo de empobrecimento (agora são miseráveis que ensinam, os que aceitam qualquer salário-miséria e o livro didático cobre qualquer insuficiência, pois jamais puderam ler decentemente, criar uma raiva, uma negatividade que se tornasse busca), transformados em “funcionários públicos” ou “empregados”, produzem reproduzindo somente seu ganha-pão para sua minguada prole [...]. A “livre escolha” para alunos e professores são apenas horizontes de um passado não vivido ou de um futuro duvidoso e feroz.

Não se tem liberdade de ensino ou escolhas do LD. Estes chegam determinados na escola. O processo não se constitui de possibilidades, mas validação das definições traçadas anteriormente pela política governamental em parcerias com editoras. Além disso, a formação docente, dentro dos padrões tecnicistas, e o processo de pauperização do professor contribuem para a manutenção e sucesso da política do LD na rede pública de ensino.

Críticas sobre os LD recaem também sobre os destinados às escolas das comunidades indígenas. De acordo com Luís Gruponi (1995: 493),

Os autores destes manuais didáticos precisam rever suas fontes e as teorias que seguem, balizando seus livros em pesquisas mais contemporâneas. As editoras, por sua vez, precisam ser mais cuidadosas no controle dos materiais que elas publicam. E o Governo Federal deve incentivar avaliações sistemáticas dos livros didáticos beneficiados nos programas de compra e distribuição de materiais didáticos para todo o país. Por fim, cabe aos próprios índios, e muitos representantes indígenas já estão em condições de manterem um diálogo mais efetivo com a sociedade nacional, “pacificar” e “civilizar” os não-índios.

O discurso pedagógico engloba a produção do conhecimento escolar: geografia, história, matemática, artes, português. A maquinaria de sustentação garante sua presença nas escolas: urbana, periférica, rural, ribeirinha, presidiária, indígena ou comunitária. Nada escapa ao olho que tudo vê.

O processo de produção, aquisição, comercialização e distribuição do LD obedece aos seguintes procedimentos:

1. O MEC solicita às escolas da rede pública (estaduais e municipais) propostas curriculares;
2. As escolas encaminham ao MEC propostas conforme os modelos anteriormente enviados as unidades de ensino pelas respectivas secretarias de educação (estadual ou municipal).
3. As propostas são enviadas do MEC às editoras. Estas remetem as ementas de conteúdos dos componentes do currículo escolar aos autores;
4. Junto com os LDs as editoras publicam o “livro do professor”;
5. O MEC constitui comissão de especialistas avaliadores de cada área do currículo escolar;
6. Após avaliação da qualidade do material, cujo critério é a correspondência do material produzido e currículo escolar a Comissão elabora o “Guia dos Livros didáticos”.
7. As escolas recebem do MEC o “Guia dos Livros didáticos” do ensino fundamental;

8. As editoras, por meio da atuação das livrarias, empilham as escolas com exemplares, “venda proibida”. Promovem encontros de capacitação para garantir a “escolha” dos seus respectivos LDs pelos professores.

9. A escola envia ao MEC a relação dos LDs selecionados pelos professores a partir das indicações do “Guia dos Livros didáticos”;

10. O MEC e as editoras comercializam a compra e venda do LD.

11. O MEC envia os livros didáticos e o livro do professor, diretamente às escolas da rede pública de todo território brasileiro.

12. Finalmente, o LD chega até professores e alunos. A aula começa.

Nesse processo em que momento o professor teve liberdade de expressão? Como escolher um LD que corresponda aos desejos dos alunos? Que relações existentes entre os LDs indicados e “realidade social” dos alunos das escolas públicas? Quais os sentidos, imagens, idéias, ideologias presentes nos LD? O LD é maquinaria de funcionamento do ensino básico. Não tão diferente os apostilados fazem funcionar a educação superior.

Questões fundantes para “seleção” do LD são suprimidas a favor de critérios de segunda classe. Os LD com desenhos variados e coloridos, mapas, exercícios, textos condensados, livro de capa dura, livro em espiral ou brochura, livros grandes, pequenos, leves e pesados. Esses itens, de segundo plano, são considerados pelos docentes na “escola” dos livros didáticos. O conteúdo, o conhecimento, elemento primordial do ensino, é relegado em detrimento do aparente (forma).

No desenrolar da política do LD o professor é tanto vítima quanto cúmplice do processo. Quanto a esta questão Caldas (2004) é acintoso,

Tentar educar tornou-se uma forma de desespero, de picaretagem, de ganha-pão ridículo, mal pago e irrealizado: a última ditadura substituiu as classes que geravam os educadores: passaram a ensinar os podres, os miseráveis, os que aceitam migalhas para comer e alimentar os filhotes: seres que jamais possuíram tempo e dinheiro para organizar uma experiência cultural suficiente para se tornar educadores, jamais leram, jamais pensaram: e tudo isso é substituído pelo livro didático, por reciclagens.

O modelo de produção de LDs transforma alunos e professores em meros consumidores de concepções de mundo predefinidas de acordo com os interesses do

capital. O processo de empobrecimento intelectual do professor se desdobra no empobrecimento do aluno. O aluno não lê, não estuda, não pesquisa, não escreve, não realiza experiências educativas para sair da condição de aluno (sem luz). Quando simula alguma dessas práticas ganha pontos de avaliação.

O modelo de professor e aluno não difere da formação discursiva do LD. Para atender aos anseios dos defensores da educação compensatória, niveladores do conhecimento (sempre menos), o LD é tecnologia mais eficiente de ensino. Como afirma Bittencourt (1998: 70),

[...] o livro didático é limitado e condicionado por razões econômicas, ideológicas e técnicas [...]. Autores e editores ao simplificarem questões complexas impedem que os textos dos livros provoquem reflexões ou possíveis discordâncias por parte dos leitores. Sua tendência é de ser objeto padronizado, com pouco espaço para textos originais, condicionando formatos e linguagens, com interferência múltiplas em seu processo de elaboração associados à lógica da mercantilização e das formas de consumo.

Menos tempo de aula, ensino, leituras, produção escrita, avaliação, livros clássicos, profissionais formados. Mais merenda escolar, LD, facilitações na avaliação, atendimento de saúde, “amigos da escola”, “bolsa escola”. Quanto mais a escola pública “ganha” espaços assistencialistas, mais diminui o acesso ao conhecimento.

A distribuição dos LDs não ocorre tal e qual é divulgado na mídia. Por meio de observações e verificações realizadas diretamente nas escolas, através de acompanhamento e reuniões pedagógicas, elaboramos a cartografia desse processo vivenciado nas escolas da rede municipal de Porto Velho:

1) Os LD destinados às 1ª séries são adquiridos anualmente. No entanto, os livros das 2ª à 4ª séries do ensino fundamental são caracterizados como “livros não consumíveis”. Eles são utilizados durante três anos consecutivos. O terceiro aluno receberá o livro totalmente rasurado e desconfigurado;

2) A escolha do LD da 2ª série, por exemplo, Geografia e história deverão ser adotadas por todos os professores da escola da mesma série;

3) As resenhas apresentadas pelo Guia do Livro Didático seguem a lógica da coleção composta de quatro volumes. Os professores de séries diferentes terão que escolher os livros da mesma coleção;

4) Nem todos os alunos entregam os LD no fim do ano letivo. Muito menos todos recebem o livro no início do ano consecutivo;

5) Na mesma série alunos recebem livros de editoras diferentes para estudo da mesma disciplina;

6) Os livros são mantidos na biblioteca, sala de leituras ou na direção, fora do alcance dos alunos para não ser estragados.

7) São indicados no Guia dos Livros Didáticos livros Não Recomendados pelos avalistas do MEC²².

No referente à indicação de LD Não Recomendado (NR), os professores escolhem exatamente os livros dessa categoria. Segundo Ricardo Prado (2001: 19), “a mais recente edição do guia voltou a refletir a malsucedida experiência do ano anterior: desta vez houve fuga dos “recomendados com distinção”. Mais e mais professores elegeram títulos menos estrelados e teoricamente mais simples”.

Os LDs considerados de melhor qualidade recebem três estrelas. Porém, a aceitação desses, entre os professores é sempre menor em relação aos LDs Não Recomendados. De acordo com Caimi (1999: 107),

[...] os livros didáticos que apresentam propostas inovadoras, não são os mais progressistas, são justamente aqueles que detêm menor preferência, [...], ao passo que as obras mais procuradas são as que oferecem as mais tímidas mudanças.

A “distribuição” do LD não ocorre de forma padronizada. A escola pública é formada por diferentes “realidades”. Turmas da mesma série com LD diferentes. Turmas sem livros. Livros trancafiados. A escola seleciona livros sem participação

²² Na relação formada pelo Guia dos Livros Didáticos os livros são classificados em: Recomendados com Distinção: são os livros que se destacam pelo esforço em se aproximar o mais possível do ideal apresentado pelos princípios e critério já referidos. Constituem propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes. Recomendados: são aqueles que cumprem todos os requisitos mínimos de qualidade exigidos por este momento do processo de avaliação. Por isso mesmo, asseguram a possibilidade de um trabalho didático correto e eficaz por parte do professor. Recomendados com Ressalvas: nesta categoria estão reunidos os trabalhos isentos de erro conceituais ou preconceitos. (Guia Operacional do Livro Didático de 1ª a 4ª séries, 2000).

do professor. Os alunos possuem livros de edição atual e o professor utiliza um livro do século XX.

Existem turmas sem LD. Livros chegam à escola quase no final do ano letivo. Alunos concluintes da 4ª série nunca receberam LD novo. Em casos extremos, denuncia da Rede Globo no dia Nacional do Livro Didático (27 de fevereiro de 2007), pilhas de LDs novos vendidos pela Secretaria Municipal de Educação Recife, a 10 centavos, cada 10 quilos a empresa de reciclagem.

Após divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), os LDs recebem “selo de qualidade” com insígnia: “de acordo com os PCN's”. Além de inovações pedagógicas, esse material apresenta o ensino por ciclo de aprendizagem. Como empregar recurso didático exigente de nova estrutura organizacional, quando escolas ainda não ultrapassaram a seriação do ensino presente desde alfabetização até universidade?

A cartografia do LD é a cartografia do ensino, aprendizagem e educação do país. Pela Lei de compensação, educar é ato de aceitação. Para Caldas (2004),

[...] com isso a educação não pode se realizar, a não ser se contentando com muito pouco, sendo simulacro de educação, escondendo realidades, criando vazios, enganando, deformando com ciências e filosofias de banheiro. Em seu lugar apenas frágeis redes informativas desconectadas constituem o mínimo necessário para dar a impressão de que está formando a possível mão-de-obra requerida pelo processo produtivo. As diferentes educações de classe visam somente "formar" diferentes tipos de "trabalhadores" em diferentes tempos das necessidades do capital. Do processo foi excluída a visão da historicidade, a ação crítica e negativa do saber, fundamento da consciência e da própria filosofia, a atuação firme contra todos os sistemas de crenças, de poder e reprodução, a singularidade intransigente e a oposição radical ao instituído.

A função social da escola, da educação é a negação, nunca a aceitação. Obediência a “patrão”, ao capital e ao cientificismo. A escola pública na forma atual presta um desserviço à comunidade. Não prepara para o mercado de trabalho. Os institutos “Ss” (SESI, SENAC, SENAI) atendem muito bem esse quesito. A escola não oferece formação completa. Sua oferta é lógica de compensação. Não prepara para o vestibular. As escolas particulares e os cursinhos preparatórios para o vestibular fazem isso muito bem. Qual é a função da educação? É fazer pensar. Não há exercício de pensamento no “siga o modelo”, marque X na resposta certa.

Formação Profissional e Livro Didático

A utilização do LD e “livro do professor” não implica apenas imposição das editoras ou governo. O uso exacerbado dessas tecnologias revela as condições de trabalho vivenciadas nas diversas “realidades” escolares. “Realidades” díspares quanto a formação profissional, competência técnica e comprometimento político dos profissionais da educação.

Quanto a formação profissional. Professor não habilitado ainda é realidade em estados brasileiros do norte e nordeste. Sem formação específica para lecionar Português, Matemática, História, Geografia, Artes e Educação Física, componentes do currículo, o “livro do professor” e o LD são recebidos como oásis no deserto.

A não-habilitação remete a discussão sobre natureza dos cursos de formação docente. Desde a implantação da LDB 9394/96, essa modalidade vem sofrendo o processo de “ligeiramento”. De acordo com Fonseca (1993: 27),

As licenciaturas curtas vêm acentuar ou mesmo institucionalizar a desvalorização e a conseqüente proletarização do profissional da educação. Isto acelera a crescente perda de autonomia do professor frente ao processo ensino/aprendizagem na medida em que sua preparação para o exercício das atividades docentes é mínima ou quase nenhuma.

A lógica do aligeiramento das Licenciaturas Curtas foi transposta aos chamados Cursos de Férias ou Cursos Concentrados, a exemplo do PROHACAP²³.

Nesse contexto é impossível abolir o LD e o “livro do professor”. Eles são bem quistos pelos não-habilitados e graduados. Vários fatores envolvem a questão. De acordo com Kátia Abud (1983), a inexistência de outras fontes de consulta, pelo menos ao professor, reforça a importância do LD para o ensino nas escolas públicas.

Sobrecarregados com várias turmas, salas superlotadas, dupla jornada de trabalho, o professor negligencia etapas da prática educativa: planejamento,

²³ No Estado de Rondônia esse modelo foi adotado no Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos – PROHACAP, implantado por meio da Resolução 293/CONSEPE. Tem por objetivo oferecer formação inicial em serviço nas áreas de Pedagogia, História, Educação Física, Geografia, Matemática e Letras/Inglês. As aulas ocorrem no período de férias (entre os semestres letivos). Uma disciplina que no curso regular é desenvolvida ao longo de um semestre letivo, no PROHACAP é ministrada no prazo de uma semana de no máximo 6 dias letivos (manhã e tarde). As licenciaturas curtas foram abolidas (A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 nos seus artigos 61 a 67 trata da formação dos profissionais em educação), no entanto sua lógica perdura nos atuais cursos modulares, que ocorrem no período de férias do professor. Assim, o curso integral de 8000 dias letivos, com 3.200 horas/aulas, acaba sendo ministrado com menos da metade desse tempo.

execução, acompanhamento e avaliação do ensino e aprendizagem. Docente leigo, graduado ou especializado não escapa desse “rolo compressor”. O professor, denuncia Schmidt (1998: 55),

[...] envolve-se em encargos familiares, com a luta pela sobrevivência e quase não dispõe de tempo nem de dinheiro para investir em sua qualificação profissional. Seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas, seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado pelas preocupações muitas vezes contraditórias entre sua profissão, família e progresso cultural.

Esse tipo de professor (predominante na educação brasileira) é resultante de políticas, discursos, atividades estatais inócuas. Seu aparecimento corresponde ao modelo de educação compensatória. Professor, livro didático e formação docente são peças do jogo. Esse professor, o LD simplificado, formação aligeirada, aluno desinteressado são ideais para “educação” excludente. Neste jogo de pique-baixo não há educação. De acordo com Caldas (2004), “educação não tem mais nada a ver com cultura, saber, civilização, consciência, revolta e criação: é somente ante-sala das condições desumanizantes do trabalho. É exercício funcional para o mundo fragmentário”.

Apesar das tribulações do fazer pedagógico não se pode analisar a atuação docente de forma unilateral. Vários professores justificam a prática desumanizante pelas condições salariais, exclusivamente. Aumento de salário somente não resolve os problemas da educação. Há de se considerar segundo Caimi (1999: 154),

Por outro lado, existe uma parcela de descompromisso, comodismo, desorganização enquanto categoria profissional. Essa situação se estabeleceu e se perpetua não porque os profissionais não apresentam condições de serem bons educadores, mas, sim porque há uma dominação ideológica que estabeleceu padrões de comportamento, impedindo, dessa forma, um compromisso político-pedagógico com a sociedade na qual atuam.

O processo educacional estatal “seleciona” o professor dessa maneira. Ele não se tornou daquele jeito, mas por atender os ditos padrões de comportamentos serviu e serve a educação brasileira pelo descompromisso. Neste sentido, “o livro do professor” ou LD não é causa da desvalorização docente, mas consequência. Nenhum outro profissional trabalha seguindo o manual. Quem confiaria no cirurgião que recorresse, no momento da operação, ao “Guia Geral da Medicina?”.

O emprego do LD é ciclo permissivo. O governo e editoras ganham com limitações da formação docente. O professor sobrecarregado de turmas adota o LD sem questionar seu conteúdo. Aluno com preguiça de ler adora o LD. Os cursos (aligeirados) que oferecem os apostilados (simulacro do LD). O LD, nesse cenário, caracteriza o mal necessário.

O “livro do professor” contempla: orientações metodológicas, explicitação teórica, indicação bibliográfica, sugestões de leituras, orientação e articulação dos conteúdos com áreas do conhecimento escolar e proposta avaliativa. Segundo Holien Bezerra (2000) é desejável, também, que o LD apresente sugestões de atividades e leituras para o aluno.

Apesar dessa estrutura discursiva, na maioria das escolas, o emprego do “livro do professor” e do LD é unilateral. Merece citação à crítica elaborada por Cipriano Luckesi (1992: 104),

O que significa a existência desses livros, que são quase que perfeitamente iguais? A pequena diferença está no fato de que o livro do professor traz, além daquilo que está contido no do aluno, as respostas padronizadas às questões formuladas para o exercício dos alunos. Se o aluno for um pouco além, ele terá uma conduta considerada inadequada. Professor e aluno terão que se submeter aos ditames do livro didático, e, pois, do seu autor. Mas temos que ser assim submissos intelectualmente?

A “submissão intelectual”, a pobreza, são condições de seleção dos professores, para tal educação. Para tal educação tal professor, para tal professor tal “livro didático”, para tal livro didático tal aluno, escola, discurso etc.

As determinações das políticas públicas direcionadas a manutenção do LD são controladas, vigiadas, acompanhadas, não pela distribuição de “livros” às escolas, mas devido às idéias, fórmulas, categorias, regras, fenômenos e conteúdos, contidos nesse suporte textual do discurso pedagógico. Eles são cópias da “realidade” oferecida aos alunos.

A lição aprendida pelo governo, materializada na política do LD, foi ensinada no século XVII por Comenius (2002: 217), “os livros deverão ser redigidos [...] de tal modo que possam ser uma imagem verossímil do universo (que deverá ser pintado na mente dos alunos)”. Não é desinteressada a preocupação exacerbada do

governo em torno do livro didático. Quem controla sua maquinaria “controla” a mente de milhões de indivíduos.

CAPÍTULO III

REDE DE SUSTENTAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO

As palavras se convertem em coisas.

O Mundo no Papel
Olson

O Verbo Se Fez Carne e Habitou Entre Nós²⁴

No Brasil o governo assumiu a posição de guardião da produção didática. Porém, o controle do discurso pedagógico não passa somente pelas questões técnicas faz-se necessário também interpretar as concepções formadoras do discurso pedagógico.

Neste interstício, analisamos aspectos relacionados à produção do discurso pedagógico (DP) que tem como principal veículo de transmissão o LD. A estrutura de produção do LD abarca todas áreas do conhecimento escolar: Português, Geografia, Matemática, Ciências, Artes, Educação Física e História.

Nesta parte, recorreremos às contribuições de Bakhtin (2000), apresentadas na obra "Estética da Criação Verbal", imprescindível à compreensão da linguagem como produto resultante da interação social estabelecida entre os falantes da língua.

Sem negar a importância do estudo do enunciado para melhor compreensão das unidades da língua (da língua como sistemas): palavras e orações, Bakhtin provocou rupturas no campo da ciência lingüística ao defender a linguagem enquanto fator de interação verbal.

Por meio da compreensão do enunciado como elemento fundante da interação verbal, caracterizamos o DP. No campo de sua disseminação encontramos: o professor (enunciador), o aluno (receptor) e entre ambos a interação social resultante das idéias do DP (enunciação). De acordo com Bakhtin (2000: 299),

²⁴ Na estrutura discursiva de Gênesis o mundo e demais criaturas são criadas por meio do seguinte enunciado: "Disse Deus". O dizer é a busca eterna da materialização do pensamento e sentidos. Pela palavra criamos e passamos a compreender o mundo, pessoas, natureza, sociedade, espaço, comunidade e tempo. A palavra nos constituiu e a constituímos por meio da interação verbal.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana [...]. Qualquer enunciado considerado isoladamente é claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Os enunciados se caracterizam com materialidade da língua, não como fim em si, mas também dos sentidos que carregam, segundo o contexto em que estão inseridos. Por intermédio da utilização do LD o DP²⁵ estabelece a padronização do conhecimento escolar transmitido da Educação Básica a Educação Superior.

Além dos pressupostos bakhtinianos sobre linguagem nos apropriamos dos pressupostos de Caldas sobre textos, discursos e narrativas nas obras: “Calama: uma comunidade” (1999), “Oralidade, texto e história” (1999) e “Nas águas do texto” (2001).

Os textos dos professores e LD, interpretados nos próximos capítulos, não dizem nada por si só. É equivoco após a leitura o professor indagar os alunos: o que o texto quis dizer? Seus significados e sentidos não estão no texto. Os textos são possibilidades interpretativas. Segundo Caldas (1999 b),

O texto é uma tapeçaria holográfica, um “terreno poroso” onde o leitor-coelho fura seus buracos e galerias. Esses buracos e galerias não preexistem no texto como materialidade textual mas como possibilidades virtual, isto é, sendo polidimensional só pode ser lido multidimensionalmente, mesmo que aparentemente siga um único método, uma única lógica, um único autor ou “escola interpretativa”.

No espaço escolar existe aparente pluralidade de enunciados discursivos. A utilização de variados suportes textuais: textos, redações, filmes, poesias, prosas, resenhas, artigos e outros escondem a permissão do DP para que eles circulem no espaço escolar.

A padronização do discurso PD, em diferentes suportes textuais, revela imposição na forma de pensar o mundo. O DP não é *palavra-diz*, mas *palavra-é* (Caldas, 2005).

²⁵ O discurso pedagógico (DP), de acordo com a classificação de gênero do discurso estabelecida por Bakhtin será considerado como gênero secundário, que segundo o autor aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sóciopolítica (2000: 281). Nesse sentido o discurso pedagógico deriva sua estrutura do discurso científico.

Independente do gênero discursivo ser primário ou secundário, oral ou escrito, de acordo com Bakhtin (2000), ele será sempre individual. Assim, o discurso funciona como revelador das concepções filosóficas do seu anunciador.

O processo de interação verbal não termina com a recepção da mensagem. O discurso implica atitude comportamental de aceitação ou negação. É a atitude responsiva ativa do sujeito. Ainda, segundo Bakhtin (2000: 291),

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc.

Na relação educativa, a atitude responsiva ativa do aluno ocorre mediante e imediatamente ao discurso do professor. Por isso, defendemos a pluralidade enunciativa (não apenas de suportes textuais), mas de possibilidades discursivas no espaço e cotidiano escolar.

Se o aluno, indivíduo em plena formação, tem acesso apenas à única forma compreensiva do mundo irá respondê-la como verdade absoluta. Comportará-se de maneira intransigente frente às enunciações discursivas não correspondentes ao modelo apreendido.

A postura responsiva do aluno revela enunciados anteriormente transmitidos pelo professor. Essa lógica sustenta a rede de interação do DP entre seus componentes: professor e alunos. A fala do professor é desdobramento do discurso do LD. A *resposta responsiva* do aluno é desdobramento da fala do professor. Professor, aluno, LD pressas *na e da* rede discursiva pedagógica.

O enunciado não nasce ou morre em si. Ele sempre remete a outros enunciados. Como Bakhtin (2000) frisava, cada enunciado é elo da cadeia entre outros enunciados. Para Caldas (2001: 157), “todo texto é um hipertexto”. Esses pressupostos negam os determinismos da atitude *responsiva* ativa do professor e alunos tal e qual anunciado pela rede discursiva pedagógica.

A comunicação verbal expressa a individualidade dos falantes da língua. É possível romper os pontos frágeis da malha discursiva pedagógica. Esta

possibilidade garante a subjetividade e inventividade dos indivíduos: professor, alunos frente à complexidade discursiva vivenciada no espaço escolar. De acordo como Bakhtin (2000, 313),

[...] as significações lexicográficas das palavras da língua garantem sua utilização comum e a compreensão mútua de os usuários da língua, mas a utilização da palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto.

As práticas cotidianas, os saberes são representação máximas da criatividade e inventividade do sujeito frente à realidade social apesar da imposição de verdades estabelecidas pelos discursos competentes. Segundo De Certeau (2001: 80),

O inconveniente do método, condição do seu sucesso, é extrair os documentos desse contexto histórico e eliminar as operações dos locutores em circunstâncias particulares de tempo, de lugar e competição. É necessário que se apaguem as práticas lingüísticas cotidianas (e o espaço de suas táticas), para que as práticas científicas sejam exercidas no seu campo próprio. [...] Só pode ser tratado o que se pode ser transportado. O que não se pode desarraigar tem que ficar fora do campo, por definição.

A estrutura lingüística estabelece formas de comunicação entre usuários da comunidade verbal. A ciência, por entremeio desse código, determina a linguagem formal. Os indivíduos no cotidiano se comunicam sem preocupação demasiada com os ditames científicistas. Ao fazê-lo, põem em movimento a dinamicidade da língua, assim obriga a ciência a rever os paradigmas.

O DP garante, através dos LDs, a criação, manutenção e compreensão da linguagem, geografia, história e cultura em determinada sociedade. A comunicação vivenciada entre alunos e professores põe em funcionamento “verdades” subjacentes da formação discursiva pedagógica.

Os enunciados do DP esperam de alunos e professores atitude responsiva positiva. No emaranhado do cotidiano surgem formas diferenciadas de atitudes responsivas: resistência, negação, modificação, anulação e recriação. A interação entre falantes cria, define, determina, influencia, recria a atitude responsiva na fluidez da comunicação entre os falantes da língua.

Bakhtin (1977), defende: “todo signo é ideológico”. Idéia fundante a compreensão da formação discursiva. Sem ideologias, crenças, valores, verdades, princípios, proibições, religiões, disciplinas, histórias, narrativas, natureza, tempo,

espaço, não haveria preocupação com discursos. Essas categorias são simultaneamente criadoras e criaturas da realidade.

O signo, contraposto ao sinal, é concebido de forma dinâmica, viva, dialética, plurivalente e contraditória. O sinal monovalente é mais passível de controle. Bakhtin afirma (1997: 31), “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia”. Assim, o LD (forma) não é instrumento amórfico. A interação verbal entre aluno, professor e DP (conteúdo) cria a imagem “realidade”.

O significado não é criado pelo signo, mas pelas relações estabelecidas nas práticas de comunicação entre os indivíduos da comunidade. Segundo Caldas (1999: 116),

Nada possui significado; nenhum objeto, relação, imagem, sonho, corpo, desejo, história ou vivência possui significado em si, independente dos quadrantes da sua práxis de quem vive nesse contexto e de quem interpreta ou de quem renova o significado mesmo em outro contexto e, no limite, depende da existência, não somente de uma sociedade, mas daquela existência genérica que garante um olho diante de algo: sem essa presença não há nada.

Essa carga ideológica, característica do signo, conquista mentes e corações. Quantas pessoas morreram e morrerão em defesa de bandeiras, idéias, crenças, deus e deuses? Conceber o signo como ideológico implica percebê-lo como juízo de valor.

A comunicação não ocorre entre receptor e destinatário mediada pelo sinal. Ela é fluidez de sentidos. Para o indivíduo não pertencente à cultura ocidental cristã duas varetas sobrepostas em forma de cruz (sinal) não têm significado. Para o indivíduo imerso nessa cultura o sinal será interpretado com respeito, veneração e até presságio (significações).

A enunciação é produto social. A palavra dirige-se ao interlocutor, cuja atitude responsiva variará caso o receptor pertença a outro grupo. É preciso supor o horizonte social estabelecido determinante da criação ideológica e compreender as condições de produção da comunicação envoltas entre discursos e indivíduos.

Na concepção bakhtiniana de linguagem, o mundo interior e reflexão dos indivíduos têm auditório social próprio estabelecido. O interlocutor ideal não ultrapassa as fronteiras de classe e época definidas.

A palavra comporta no mínimo duas faces. É determinada ao proceder e se dirigir a alguém. Por isso, enunciados discursivos sempre remetem a outros enunciados. Ela se constitui produto da interação entre interlocutores (ouvinte, falante, ouvinte). A palavra é o território comum de ambos. Para Bakhtin (1997: 13), “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”.

As idéias, discursos concepções e ideologias não são formuladas oficialmente para além do bem e mal. Aplicadas aos alienados, assimiladores passivos desses conteúdos. Elas resultam de operações cognitivas, expressões da cotidianidade e se alimentam simultaneamente.

A substância da língua nasce da interação verbal. A interação é princípio fundante da língua. Sujeitos falantes e linguagem são constituídos simultaneamente. Onde começa e termina o processo as Ciências da Comunicação não respondem. De forma poética Caldas (2005) defende: “é com a leveza do não-lugar que se pode tocar o peso dos lugares”. Quando a academia se formata a partir do *lócus* cientificista ela se cristaliza frente a demais possibilidades interpretativa do “real”.

Estrutura e Funcionamento Discurso Pedagógico

A partir das contribuições Bakhtin (2000) e Caldas (1999a; 1999b; 2001) vejamos como DP é posto em funcionamento no cotidiano escolar por meio da interação vivenciada entre professor e aluno permeada pelas narrativas do LD.

Em essência o DP é autoritário. De acordo com Eni Orlandi (1996: 16),

[...] no discurso autoritário, o referente está ausente, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutor, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (o exagero é a ordem no sentido em que se diz “isso é uma ordem”, em que o sujeito passa os instrumentos do comando). Esse discurso recusa outra forma de ser que não à linguagem.

O DP se desenvolve dessa forma. A sala de aula constitui cenário perfeito para disseminação do autoritarismo discursivo. Revestido de autoridade professor fala. Aluno escuta. Quando este é indagado a atitude responsiva deve ser aceitação do discurso docente.

Essa condição de acordo com Pey (1988)²⁶, resulta na acomodação do aluno. Não no sentido de alienação, mas resistência (De Certeau, 1982) declarada ao poder proprietário do professor e da estrutura escolar. Sem compreensão da estrutura DP o professor corrobora o discurso competente por meio de falas e práticas cotidianas.

A vinculação, funcionalidade, manutenção, disseminação e fortalecimento do DP se desenvolvem por meio interativo dos elementos: quem ensina, para quem ensina, onde se ensina, o que se ensina, para que ensinar e como se ensinar. Esses elementos estão simultaneamente interligados e dependentes.

Quem ensina. Professor. Este ocupa principal lugar no DP. No entanto, ele não define e tão pouco determina elementos do processo ensino e aprendizagem. Assim, o professor ocupa o lugar (espaço frente à sala de aula), mas não o *locus* (determinado e determinante do discurso pedagógico). De acordo com Pêcheux (1997), o professor é assujeitado pela ideologia.

A atitude responsiva de aceitação representada pelo assujeitamento transforma o professor em cúmplice do DP. Ele não lê, não estuda, não pesquisa, não escreve, não produz, não pensa, não analisa, não avalia, não interfere, não indaga, não verifica, não compara, não planeja, não argumenta, não raciocina, não investiga, não discorda, não interpreta, não infere, não justifica. Sem perceber ele apenas responde exatamente aos desejos do LD e do discurso pedagógico.

Para quem ensina. Aluno. Considerado pelo DP elemento mais importante, enquanto destinatário e produto final. O aluno vai à escola para aprender. Esse pressuposto resulta na postura passiva frente ao conhecimento escolar. De acordo com Bakhtin (2000: 325),

²⁶ Oly Pey (1988), através de pesquisa realizada em 1984 na escola pública com uma turma de 1º ano do Curso “técnico em Contabilidade”, com base nos registros das falas de professores e dos alunos, demonstra como o discurso pedagógico, apesar das aberturas dialógicas, se revela predominantemente autoritário.

[...] ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado. As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso.

Por ser compreendido mero receptor o aluno acaba, por ocupar o não-lugar do DP. Nessa rede discursiva ele não é ouvido, não tem voz ou luz. Etimologicamente o termo aluno vem do latim *alumni*, que significa sem luz. Sua responsabilidade é permanecer em silêncio e assimilar o máximo possível de conhecimentos transmitidos. A atitude responsiva que esperam dele é de aceitação.

Essa aceitação passiva, tão almejada, tem formas diversificadas de representações. De acordo com Pey (1998: 12),

Os [alunos] têm denunciado explicitamente estas práticas através de suas reações de repulsa contra a abordagem autoritária dos conteúdos; de tédio, de silêncio e também de engajamento nas práticas dialógicas e reforço positivo aos professores menos autoritários, que encaram como aliados.

A atitude responsiva de aceitação representada pela acomodação transforma o aluno e professor em cúmplices do DP. Assim, eles não lêem, estudam, pesquisam, escrevem, produzem, pensam, analisam, interferem, indagam, verificam, comparam, argumentam, raciocinam, investigam, discordam, interpretam, inferem, justificam. Sem perceber o aluno e professor se comportam exatamente como pensado pelo DP.

Onde se ensina. Escola. Local socialmente definido como centro transmissor do conhecimento científico.

No Brasil existe o sistema de ensino é dividido em duas redes escolares. Uma destinada à elite (forma quadros de comandos); outra às classes subalternas (prepara quadros profissionais). Esse processo é caracterizado por Althusser em “Aparelhos Ideológicos do Estado” (1985). Os estudos de Teixeira (1969: 122) na obra “A Crise Educacional Brasileira” ampliaram a compreensão dessa dualidade. Ele declara,

Essa nova escola, já agora para todos ou, pelo menos, para muitos, não tinha por objetivo preparar os especialistas das letras, da ciência e das artes, mas o homem comum, para o trabalho ou o ofício, tornando este, pelo desenvolvimento da civilização.

A abertura da escola pública (ensino básico) ocorre não pela democratização do conhecimento, mas para atender aos interesses de mercado de trabalho. O discurso liberal foi agenciado à necessidade de educação (qualificação e preparação) em prol da civilização. Nesse cenário, para Caldas (2004),

[...] a escola é um inferno, a prisão dos medíocres, dos torturadores, dos pastores, das classes médias loucas para servir e consumir mais e dos funcionários públicos; onde existem punições de toda espécie; violências, denúncias, disciplinamentos; onde se é adestrado sobre os materiais lógicos que moldam o corpo, a percepção, o caráter e o desejo para o lugar do trabalho; onde o estado, as classes sociais, as religiões preparam seus servos, sua tecnologia e suas ideologias; lócus de violência exatamente contra todas as liberdades [...].

Após doze anos, no mínimo, de convivência nesse espaço disciplinador da mente e do corpo o ex-aluno e futuro empregado está pronto para adentrar ao mercado de trabalho. A atitude *responsiva* de aceitação, nesse espectro de escola, abortou a possibilidade da atitude responsiva ativa do sujeito à liberdade de pensar e desejar.

A existência do sistema dual de ensino: preparação para o trabalho e formação geral; escola pública e particular; educação básico e educação superior; desenvolvido paralelamente se revelou na divisão da clientela e nos propósitos perseguidos por essas instituições.

A escola particular passou a atender a clientela das classes média e alta com o propósito de prepará-los para assumir, futuramente, postos sociais de comando. Com isso, melhor infra-estrutura, localização, professores habilitados, quadro permanente de funcionários, novas tecnologias, materiais pedagógicos e inovações metodológicas foram direcionados a garantia das condições de trabalho favoráveis ao alcance da qualidade de ensino da rede particular.

No reverso está a escola destinada à clientela economicamente desfavorecida. Serão “preparados” ao mercado de trabalho. Localizadas nas periferias, essas escola são desassistidas pelo poder público. Professores sem formação. Quadro rotativo de profissionais, precariedade de material (permanente, didático, consumo,

tecnológico). De acordo com Penin (1995), para os pobres foi oferecida escola pobre.

Assim, a chamada democratização do ensino, abriu as portas da escola às camadas populares. No entanto, reservou e garantiu apenas as instituições particulares de ensino o acesso ao conhecimento científico e ensino de qualidade. Não é por menos que a maioria dos professores públicos se “matam” para manter os filhos nas escolas particulares. Negação dupla: do trabalho e deles próprios enquanto indivíduos.

Essa duplicidade de escolas em sistema único de ensino é lógica desdobrada desde o período colonial, quando as escolas régias ensinavam, aos filhos dos donos da terra, as primeiras letras e os encaminhavam para estudos na Europa, enquanto para as crianças indígenas ofereciam ensino lúdico e dogmático.

Para além do discurso oficializante: “Escola para todos”, “Toda criança na escola”, “Brasil país de todos”, práticas vivenciadas no cotidiano escolar expressam estratégias de exclusão que expulsam do sistema de ensino milhares de alunos todos os anos.

A escola destinada à maioria preocupada com formação técnica-profissional reforça a manutenção do *status quo*. Índices elevados de repetência, evasão e reprovação são justificados pelos tecno-burocratas pelas carências da clientela estudantil.

Imbricada na educação pública está a lógica da educação compensatória. Doação de LDs, merenda escolar, bolsa-escola, bolsa-família, sistema de avaliação facilitado, uniforme e material escolar “grátis”. Tudo funcionando em prol do capital.

O que se ensina. Conhecimento científico transformado em conhecimento escolar. Em detrimento deste paradigma outras formas de concepções, como: senso comum, filosófico, mítico, literário são execrados do cotidiano e espaço escolar ou permitidos pelo aval do DP.

Os pressupostos básicos do conhecimento científico: objetividade e neutralidade garantem apropriação fragmentada de saberes e competências. A

essência da “educação bancária” (Freire, 1974). Cada professor de Português, Matemática, Geografia, História deposita na cabeça do aluno o conhecimento referente à disciplina sem estabelecer relação (interna e externa) entre elas.

O conhecimento científico (ciência) tem *lócus* garantido no cotidiano escolar, por ser considerado neutro e objetivado. De acordo com Caldas (1999: 46),

A ciência é um dos elementos fundamentais da produção e reprodução do capital, conhecimentos, relações e mercadorias. O capitalismo é, talvez, o único modo de produção com uma instituição própria para desenvolver as forças produtivas e, ao mesmo tempo, servir de parâmetro para a realidade e validade das coisas, gerando uma das bases da ideologia como pensamento lacunar e necessário ao processo geral de reprodução de todas as redes.

O DP, desdobramento do discurso científico corresponde à forma de compreensão do mundo capitalista, deseja ser absoluto e verdadeiro. Neste sentido, sua essência é autoritária, pois defini como verdadeiro, real, natural e universal o modelo de mundo que lhe mantém vivo.

Para que ensinar. Transmitir conhecimentos ou ideologias. Nos discursos propagados pelos meios oficiais, a educação atualmente tem como propósito desenvolver as competências: saber conhecer, saber fazer, saber ser, saber conviver²⁷.

O elemento onde se ensina (escola particular ou pública), está intimamente relacionado com o para que se ensina. Cada rede de ensino tem propósito único. O que as mantém unidas é o fato de corresponderem aos ideais do capital. Em contraposição as competências, habilidades e atitudes do mundo do trabalho Caldas (2004) denuncia,

²⁷ Aprender a conhecer: este tipo de aprendizagem que visa não tanto à aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e uma finalidade da vida humana. Aprender a fazer: a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação do profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução?

Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros: a educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a toma conhecimentos das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta.

Aprender a ser: todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças a educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por sim mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (Delors, 2001: 89-117) Educação: um tesouro a descobrir.

A sala de aula não é o *convivium* dos iguais, íntimo, benevolente e de compreensão mútua (não é o mundo da tia, do irmão, da mãe, do amigo, do companheiro, do compadre, do vizinho, do pastor; não é igreja, casa, repartição; não é festa, bar ou reunião). Esta é a imagem do ensino, aquilo que se impõe de fora [...]

A educação se caracteriza como processo político. Funciona como instrumento do capital, mas pode desenvolver condições de contraposição ao mundo do trabalho e do próprio capital. Assim, o instrumento de aprisionamento pode ser instrumento de liberdade. Como defende Caldas (2004) no desdobramento do pensar educação,

[...] educação, o que nasce de dentro, logo, de uma caça conjunta, atritosa, conflituosa, sem término, assumindo as contradições sociais enquanto dimensão do diálogo, enquanto condição do conhecimento, enquanto estilo de abordagem. Só há liberdade na sala de aula, só há liberdade na universidade (nosso lugar imediato de reflexão), quando se consegue escapar da “formação da força de trabalho”, da limitada perspectiva dos cursos práticos, científicos, objetivos, instrumentais [...].

A escola quanto mais transmite conteúdo, mais atende aos interesses do capital. Atitudes, saber ser, saber viver e conviver nada foge da lógica capitalista. Tudo propagado em nome da solidariedade, da igualdade e democracia. Tudo funcionando em prol da “sociedade”, da “harmonia” e da produção do capital.

Como ensinar. Os livros didáticos. O Guia Operacional do Livro Didático, os PCN's, as propostas curriculares, as apostilas, os textos xerocopiados são suportes tecnológicos definidores do como ensinar.

Esses constituem o mal necessário do ensino. Não podem ser abolidos. Eles sustentam a maquinaria de produção do DP. Sem domínio sobre o que ensinar o professor é “engolido” pelo LD. Nesta tétrica situação é melhor entrar no labirinto protegido por Ariadne²⁸. De acordo com Eni Orlandi (1996: 22),

[...] o material didático que tem esse caráter de mediação e cuja função sofre o processo de apagamento (como toda mediação) e passa de instrumento a objeto. Enquanto o material didático anula a sua condição de mediador. O que interessa então, não é saber utilizar o material didático para algo. Como objeto, ele se dá em si mesmo, e o que interessa é saber que no material didático (como preencher espaços, fazer

²⁸ Filha do rei de Creta, Minos, e de Psífae, irmã de Fedra, apaixonou-se pelo herói Teseu, que veio combater o Minotauro, monstro que devorava as moças e os rapazes que os gregos tinham de oferecer a Minos todos os anos. Ariadne prendeu um fio na extremidade do labirinto, onde o monstro estava preso, para permitir que Teseu pudesse sair após matar o Minotauro. (Julien, 2005: 29).

cruzinhas, ordenar seqüências, etc) a reflexão é substituída pelo automatismo, porque, na realidade, saber o material didático é saber manipular.

Nesse aspecto o DP não é hegemônico. Alguns professores usam o LD como camisa de força. Por outros ele é abominado, adorado e ignorado. Há professores que utilizam os LDs como um recurso pedagógico, e ainda existem aqueles que recorrem ao LD exatamente para pontuá-lo como veículo do discurso oficial.

A diversidade “permitida” no emprego do LD não apaga, anula, extermina a essência estruturante das práticas educativas, pois, professores que não utilizam o LD falam e pensam a partir da formação discursivas pedagógica. Esta engloba alunos, professores, ‘espaço’, ‘tempo’, ‘conhecimento escolar’ e demais elementos sustentáveis do processo ensino e aprendizagem.

Agenciamento da Geografia pelo Discurso Pedagógico

A Geografia, componente do currículo escolar do ensino fundamental, é organizada e desenvolvida no espaço escolar por meio das formulações discursivas pedagógicas. Como qualquer outro componente de ensino a Geografia está plasmada nos espaços consentidos do DP.

Quem ensina? A docência em Geografia é executada, oficialmente, pelo Pedagogo ou licenciado em Geografia. O primeiro atua nas séries iniciais (1^a a 4^a) do Ensino Fundamental. O segundo exerce a função nas séries finais (5^a a 9^a) e Ensino Médio.

Em geral os cursos de formação em Pedagogia destinam 80 horas/aulas para Disciplina Fundamentos e Práticas do Ensino da Geografia²⁹. A primeira competência exigida do professor é o domínio do conteúdo de Geografia. Este fica aquém das expectativas com carga horária tão reduzida.

Se as horas de estudo são reduzidas nos cursos de Pedagogia não significa que nos cursos de Geografia o inverso é verdadeiro. Ao contrário, nos cursos direcionados à Graduação e Bacharelado (Geografia, História, Matemática,

²⁹ É o caso, por exemplo, da atual (2006) Grade Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia. Na década de 90 do século XX, a carga horária de 80h/a era destinada ao ensino da Geografia e História na mesma disciplina Teoria e prática do ensino da História e Geografia.

Psicologia, Educação Física, Sociologia, Química, Biologia, Letras) existe entre alunos e professores a visível desvalorização pela educação.

Os alunos cursam as disciplinas da licenciatura, jurando que jamais serão professores. No primeiro concurso público lá estão eles. Adentram as escolas públicas tão “capacitados” em “teorias” e sem nenhuma vivência significativa que os habilite como educadores.

Perdem os pedagogos, pois “aprendem” como ensinar, mas não dominam o conteúdo da Geografia. Perdem os professores da Geografia, dominam o conteúdo, mas não a transposição à prática pedagógica. Perdem duplamente os alunos com a incompetência dos professores. Ganha três pontos a maquinaria do LD, que faz funcionar o DP e mantém o capital.

Para quem se ensina? O aluno, por meio das práticas vivenciadas do currículo oculto (não-dito), percebe desde cedo que é preciso despende esforços diferenciados para disciplinas. É preciso estudar disciplinas que reprovam, as outras nem tanto.

Em vista da organização curricular (descrição da toponímia e dos fenômenos naturais) a disciplina Geografia é considerada, pelos alunos, como meramente decorativa ou uma disciplina de segunda grandeza. Quanto mais o ensino se prende a descrição mais esconde, como afirma Lacoste (1988), a geografia “serve antes de tudo para fazer a guerra”.

Além do currículo oculto existe o currículo nulo. Conteúdos ignorados consciente e inconscientemente pelos professores. A relação da geografia com poder dominante é um deles. Foucault (1992: 163) revela,

Uma pessoa especializada em documentos da época de Luís XIV, consultando a correspondência diplomática do século XVII, se apercebeu de que muitas narrativas, que foram em seguida reproduzidas como narrativas de viajantes e que relatavam um monte de maravilhas, plantas incríveis, animais monstruosos, eram na verdade narrativas codificadas. Eram informações precisas sobre a situação militar do país visitado, os recursos econômicos, os mercados, as riquezas, as possibilidades de relação. De modo que muita gente atribui a ingenuidade tardia de certos naturalistas e geógrafos do século XVIII coisas que na realidade eram informações extraordinárias precisas, cuja chave parece ter sido descoberta agora.

A relação geografia e poder, saber geográfico e estratégia militar, uso de equipamentos precisos à localização espacial, controle aéreo, exigência da rubrica dos geógrafos a aprovação de programas e projetos governamentais, nascimento da ciência geográfica sob a égide governamental, geografia médica e controle social são questões ignoradas pelo ensino da Geografia.

O ensino da Geografia e seu desdobramento discursivo, visto como criação, pode transformar a concepção dos alunos sobre a disciplina. O conhecimento não é neutro, ingênuo ou santo. Como ensina Morin (2002: 36), “é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentidos. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia”.

A geografia é texto produzido em contexto. Eis boa lição a ser ensinada nos cursos de licenciaturas e Geografia.

Onde se ensina? Na escola. A escola organiza “espaço” o “tempo” escolar.

Nas séries iniciais não existe hora/aula para o ensino da Geografia, por exemplo. Nas demais modalidades da Educação Básica o tempo varia entre 2 a 3 aulas semanais de 40, 45 ou 50 minutos. As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são destinadas não menos que 5 aulas semanais. Assim, se vivencia no espaço escolar o privilégio de alguns componentes curriculares em detrimento de outros.

Essa organização curricular resulta em práticas de apagamento da Geografia e História nas séries iniciais. É perceptível nos depoimentos das alfabetizadoras a preocupação excessiva com leitura e escrita³⁰. Transformam o ensino da Geografia e História em currículos nulos. Os professores acreditam que conceitos dessas áreas serão adquiridos, a “toque de mágica”, após aprendizagem da leitura e escrita.

Se o aluno não sabe ler, escrever, contar é possível sua reprovação escolar. Se os conceitos básicos de tempo e espaço não foram apreendidos não tem porque

³⁰ Observação registrada durante oficinas pedagógicas ou intervenções realizadas nas escolas da rede municipal de ensino de Porto Velho, resultantes das atividades do Projeto Ensinar a Ensinar.

reprová-lo. Desde as primeiras séries o aluno aprende, ensinado pelo professor, por meio do currículo oculto, que geografia e história não são disciplinas importantes.

O que se ensina? Obediente aos ditames da Lei 5692/71 vigente na educação brasileira até última década século XX, o ensino da Geografia esteve vinculado aos Estudos Sociais. Este supervalorizava a transmissão dos aspectos físicos geográficos, tais como: clima, fauna, flora, relevo, vegetação e hidrografia e descrição ufanista das regiões brasileiras.

Esses conteúdos eram descontextualizados. Geralmente o aluno decorava os afluentes das margens direita e esquerda do rio São Francisco, a capital do Egito, mas não sabia o nome do rio da sua cidade ou da capital do seu estado.

Com a implantação da LDB 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais o conteúdo da Geografia passa a contemplar as relações humanas com o espaço: transformação, conservação, exploração e preservação da natureza.

O currículo da Geografia, de acordo com PCN'S é organizado pelas temáticas: paisagem local, natureza, meio ambiente, diferentes paisagens, o lugar e a paisagem, o papel da tecnologia na formação das paisagens, modos de vida no mundo rural e o mundo urbano³¹.

Para que se ensina? A geografia garante *resposta responsiva* de aceitação do aluno ao apresentar conceitos, temas, conteúdos descontextualizados. Ao contrário, pode contribuir para formação crítica, quando relaciona o discurso geográfico com outras formações discursivas: políticas, econômicas, culturais e históricas.

Ensinar geografia é mais que repassar informações sobre a caracterização do espaço geográfico. Como afirma Lacoste (1988: 24), “o que difere a geografia dos militares e a dos professores, é que os primeiros sabem que a geografia serve antes de tudo para fazer a guerra”. Os professores ignoram essa máxima, pois aprenderam, nos cursos de magistério, que a educação é apolítica.

Como se ensina? As aulas de Geografia são desenvolvidas principalmente através do método expositivo.

³¹ Conteúdos que compreendem o currículo de Geografia para o ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental. In: PCN,s 1997.

Neste método o professor segue os procedimentos: preparação do aluno (definição do trabalho, recordação da matéria anterior, despertar o interesse); apresentação (realce de pontos-chave, demonstração); associação entre conhecimento anteriormente adquirido e o novo por comparação e abstração; generalização (dos pontos particulares chega-se a conceito geral); exposição sistematizada e avaliação. A avaliação consiste na demonstração do aluno de fatos adicionais por meio da resolução de exercícios.

Nas salas de aulas do Ensino Fundamental o método expositivo é colocado vivenciado da seguinte forma: definido o conteúdo o professor pede aos alunos à leitura do texto no LD. Na falta deste, o texto é transcrito no quadro em forma de “ponto” ou “apontamento”. Após a leitura o professor transcreve no quadro ou dita o questionário, a ser respondido *hipsi-litere* com o texto. Se a turma possui o LD de Geografia o procedimento é facilitado. Os alunos, simplesmente, respondem as atividades indicadas no livro.

Os questionários se acumulam. A véspera da avaliação o professor elabora um questionário de 50 questões, referentes aos conteúdos ensinados durante o bimestre letivo (50 dias). Deste montante o professor seleciona 10 questões para avaliação disciplina.

Alunos hábeis em memorização decoram o questionário. Demais criam táticas de “cola”. O professor organiza os alunos enfileirados, para facilitar a fiscalização ou, então, elabora “provas” diferentes para dificultar tentativas de “cola” entre alunos.

Depois dessa encenação alunos esperam ansiosos os resultados da prova. O alcance da nota média é resultado aceitável. Caso contrário, o conteúdo é revisto nas aulas de recuperação no fim dos bimestres ou fim do ano letivo.

A ênfase aos exercícios, à repetição de conceitos, fórmulas e fenômenos, exposição dos conteúdos, memorização tem propósito de disciplinar a mente e formar bons hábitos comportamentais nos alunos (Saviani, 2000). Não no sentido da formação geral, mas na formação específica com intuito de instrumentalizá-los para o mundo do trabalho.

Revisão Conceitual do Ensino da Geografia

As práticas tradicionais da Geografia se mantêm quase inalteradas para a maioria dos professores, principalmente, aos que não tiveram acesso a outro modelo de ensino nos cursos de formação docente.

Com a implantação da LDB 9394/96, o ensino da Geografia, séries iniciais do ensino fundamental, passa por revisão significativa. Os professores concluintes do Magistério apresentam resistências para aceitação da mudança conceitual e pedagógica proposta pela nova legislação.

Essa *atitude responsiva*, frente ao novo, é resultante da falta de segurança quanto ao ensino dos conteúdos da Geografia. Antes eles eram apresentados junto com conteúdos da História na área de Estudos Sociais. Este priorizava “Datas comemorativas” em detrimento de questões geográficas, históricas, sociais e culturais.

A definição de disciplinas da formação docente e componentes do currículo escolar são elementos fundantes a organização dos LDs. Resultante dessas questões se encontra na escola a confusão, oficialmente estabelecida, entre História, Geografia e Estudos Sociais.

Saber o que ensinar, ter domínio do conteúdo é primeira a competência exigida do professor. Ao entender esta questão, demais aspectos como: para que, como, quando ensinar e como avaliar serão concebidos com maior clareza e objetividade.

A área de Estudos Sociais, a partir da nova legislação, foi retirada do currículo do ensino fundamental. Os antigos cursos de Magistério contemplavam na Grade Curricular a disciplina Didática dos Estudos Sociais. Nos atuais cursos de Pedagogia as disciplinas de fundamentos e práticas da História e Geografia, ora aparecem juntas, ora separadas.

História e Geografia foram incluídas como áreas específicas no Ensino Fundamental. A inovação educacional provocou, entre os professores, dificuldades

na definição dos conteúdos de História e Geografia. A formação e competência profissional foram desconsideradas.

Os conteúdos de Estudos Sociais foram enquadrados no currículo de História e Geografia, ou suprimidos, por exemplo: "Datas Comemorativas". Este conteúdo ganha novo enfoque, não contemplado em História, mas através de projetos pedagógicos que envolvem todos componentes curriculares.

As disciplinas do currículo escolar são definidas de acordo com os interesses sociais vigentes. Na década de 70 (século XX) o Brasil vivia sob efervescência da "Ditadura Militar". Neste sentido, a área de "Estudos Sociais" (1ª à 4ª séries do 1º grau), as disciplinas: "Educação Moral e Cívica" (8ª série), Organização Social Política Brasileira (2º Grau) e "Estudo dos Problemas Brasileiros", (Universidades) priorizavam o patriotismo exacerbado e conformismo frente às desigualdades sociais. O discurso institucionalizado da época era: "Brasil: ame-o ou deixe-o" ³².

No plano micro a implantação dessas disciplinas causou isolamento do professor no âmbito escolar. No macro sistema a finalidade era controle da oposição ao governo. De acordo com Fonseca (1993), as forças políticas, ao apagarem do currículo disciplinas críticas com possibilidade de reflexão substituindo-as por conceito de moral e civismo tiveram como preocupação transmitir valores morais e políticos úteis à consolidação do projeto autoritário desenvolvimentista.

A sociedade brasileira, regida pelo atual "sistema democrático", exige a participação dos "cidadãos". Foi preciso garantir no currículo escolar o ensino de Geografia e História para desenvolvimento do senso crítico do aluno, tornando-o "sujeito" ativo frente à "realidade social" e da própria "história".

A atual LDB exclui a área de Estudos Sociais do currículo. Os PCN's definiram parâmetros para o ensino da História e Geografia. Porque o PNLD continua apresentando LDs de Estudos Sociais as escolas públicas?. Um: a formação docente ainda não foi capaz de superar o modelo das didáticas do Magistério. Dois:

³² Esses princípios foram corroborados na área de Estudo Sociais através do Parecer 853/71 – Conselho Federal de educação – CFE, que defendia o ajustamento crescente do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo em que desenvolvesse não apenas vivências, mas convivesse, dando ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual de seu desenvolvimento. In: Jardim (1987: 75).

a política governamental nega as transformações sociais na medida que mantém no Guia do Livro Didático, livros não-recomendados e livros de disciplinas legalmente extintos.

Quanto aos novos objetivos da Geografia eles são traduzidos nas noções: paisagem, território e lugar através da leitura cartográfica relacionada aos diversos aspectos: clima, relevo, hidrografia, fauna, vegetação, espaço natural e espaço modificado.

Nesse contexto o conceito de paisagem envolve lugar e territorialidade. Segundo o PCN's de Geografia (1997: 109), a paisagem, “é entendida como unidade visível do arranjo espacial que a nossa visão alcança”. A paisagem tem caráter social, é formada de movimentos criados pela cultura, sensações, emoções, narrativas e discursos.

O conceito paisagem, desdobramento discursivo do conceito natureza, antes de unidade visível, como algo que está-lá para ser vista, apreciada, vivenciada, é criação social pertencente à comunidade. De acordo com Caldas (1999 b: 20),

[...] não possuímos um “modelo eterno” daquilo que entendemos por natureza, uma natureza metafísica girando e sendo descoberta, mas somente idéias, vivências, imaginários, práxis vivas historicamente determinadas, isto é, não temos uma natureza, mas as naturezas (exterioridades?) de diversas culturas em seus diversos momentos e uma infinidade de concepções de natureza da própria cultura ocidental.

As paisagens, percebidas pelos sentidos, são criadas de maneira formal, informal, seletiva, organizada pelas vivências e discursos. Elas são produto da percepção, criada, organizada e transformada pela geografia em conhecimento sistematizado, “objeto de estudo”, aceito como verdade primeira.

O conceito de lugar, por sua vez, permeia o entendimento da paisagem e agencia dimensão prático-sensível. De acordo com PCN's de Geografia (1997: 110),

[...] lugar é a porção do espaço apropriável para a vida, que é vivido, reconhecido e cria identidade. Ele possui densidade técnica, comunicacional, informacional e normativa. Guarda em si o movimento da vida, enquanto dimensão do tempo passado e presente. É nele que se dá o exercício da cidadania, o quadro das mediações se torna claro e a relação sujeito-objeto direta.

No lugar ocorrem relações de consenso, conflito, dominação e resistência. É a base da reprodução da vida, reflexão sobre cotidiano, onde o banal e familiar revelam as transformações do mundo e servem de referência para criar, identificar, explicar, modificar e recriar a “realidade”. Segundo Caldas (2005), somente “com a leveza do não-lugar é que se pode tocar o peso dos lugares”.

A casa é espaço primeiro da representação de lugar. Para o DP o segundo espaço é a escola, sala de aula. A organização espaço-casa-espaço-escola está imbuída de concepções, crenças, valores e compreensão de “espaço”, “tempo”, “natureza”, “comunidade” e “sociedade” construídas nas práticas, maneiras de fazer e práticas discursivas vivenciadas pelo grupo: professores, alunos, diretores, pais e gestores.

Conceito de território também está relacionado com o conceito de paisagem. Territórios e territorialidades são vistos pelos PCN's de Geografia (1997: 111), “enquanto espaço definido e delimitado por e a partir das relações de poder, ou seja, quem domina ou influencia e como domina e influencia uma determinada área”.

Território é definido e delimitado segundo as relações de poder, domínio e apropriações nele instauradas. A territorialidade é relação entre agentes sociais, políticos e econômicos, inferindo na criação, recriação, anulação, reorganização, enquadramento e gestão do espaço geográfico. A compreensão do conceito de território extrapola a expressão cartográfica.

Os espaço-casa-espaço-escola são micro territórios sustentados pela estrutura comunicacional. Assim, escola não é a segunda “casa do aluno”. Casa e escola são territórios disciplinares dos corpos. Na escola as relações não são familiares, amigáveis, empáticas, solidárias, mas de embates, controles, resistências, fugas, disciplinas, proibições entre o desejo do corpo e desejo da ciência.

Os conceitos paisagem, território e lugar estão interligados. A casa é lugar, possui paisagem e está localizada no território. De acordo com Santos (1986), o ensino da Geografia deve proporcionar a compreensão desses conceitos como construção humana revestida de relações de identidade, subjetividade, interesses sociais, econômicos e políticos.

Os elementos do DP, envoltos na Geografia e demais componentes curriculares mantêm entre si rede mútua de dependência. Simultaneamente, influenciam e são influenciados, pela pedagogia, conhecimento escolar e científico.

Nesse processo interativo o DP determina, influencia, corrobora, cria, recria, apaga, ressalta, infere e interfere na forma como professores e alunos se relacionam e compreendem o mundo. As práticas vivenciadas no espaço e no cotidiano escolar legitimam e reescrevem o discurso pedagógico.

CAPITULO IV

GEOGRAFIA E NOVOS CORPUS DE ANÁLISES

Na fronteira, também o trono consolida.

Fausto
Goethe

Explosão do *Corpus* Geográfico

A ciência moderna criou áreas do conhecimento enquadradas nos auspícios da objetividade e neutralidade. A definição dos objetos, métodos, técnicas e instrumentos de pesquisas, se apresentaram aptos para descrever, estudar, analisar, definir e constituir a “realidade”.

O novo paradigma (cientificismo), “aparentemente”, rompeu com verdades religiosas credenciadas durante a Idade Média. O século XVIII se pautou pela unicidade científica, em meados do século XX rumores proclamam a necessidade de repensar saberes e conhecimentos esquecidos ou negligenciados pela ciência.

No campo geográfico a revisão epistemológica trará novos objetos, além dos considerados pela Geografia Física. Aos poucos, distinção entre paisagem física, humana e cultural foi sendo pontuada como resultados da inferência humana sobre meio ambiente. De acordo com Silva (1997: 203),

Ao olharmos as encostas vazias, com profundas voçorocas, das velhas regiões cafeeiras; os campos arredondados da Bretanha, com suas elipses em torno de um castelo com caminhos que vão dar nos bosques; as vastas florestas de castanheiras da Amazônia; o fantástico perfil das megalópoles ou os campos de cereais do Meio-Oeste norte-americano, pontilhado de granjas, vemos sempre o resultado da ação do homem.

Essa compreensão do “humano”, como elemento organizador da paisagem e, por conseguinte, da “natureza”, ampliou os chamados “objetos” e “documentos” geográficos”. Contribuições significativas foram fornecidas pelas pesquisas e estudos interdisciplinares no campo geográfico. A exemplo, Santos (Santos, 2002: 63) propõe que a geografia cabe estudar “o conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas objetos e sistema de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”.

A proposta de Santos (2002) aponta questões fundantes ao conhecimento científico: definição do objeto e especificação do método interpretativo. Os sistemas de objetos (materialização) e sistemas de ações (subjativação) como objetos da geografia são compreendidos através das manifestações sociais resultantes da história em determinado espaço geográfico.

O domínio e conhecimento histórico permitirão ao geógrafo maior compreensão quanto à identificação, descrição e análise do “objeto de estudo”. Se antes eles se contentavam com a descrição como método infalível, de acordo com Santos (2002: 18),

Descrição e explicação são inseparáveis. O que deve estar no alicerce da descrição é à vontade de explicação, que supõe a existência prévia de um sistema. Quando este falta, o que resulta cada vez são peças isoladas, distanciando-nos do ideal e coerência próprio a um dado ramo do saber e do objeto de pertinência indispensável.

Com explicação a geografia amplia o campo procedimental de análise. O geógrafo estabelecerá diálogo com outras áreas: história, antropologia, sociologia e filosofia. O espaço passa ser concebido além dos “fenômenos naturais”: clima, relevo, hidrografia.

O espaço é formado por objetos. Como afirma Santos (2002: 40), “não são os objetos que determinam os objetos. É o espaço que determina os objetos”. O espaço determina os objetos produzidos e empregados nos sistemas de ação. Os objetos não são auto-suficientes. Eles dependem do “espaço”, técnica e tecnologia. Sistemas de objetos e sistemas de ação são construções discursivas geográficas que dão ao “espaço” maior fluidez, dinamicidade e compreensividade.

A geografia é criada na intersecção dos elementos: espaço ↔ objetos ↔ ações ↔ técnicas ↔ tempo. O espaço determina os objetos, construídos pelo sistema de ações e técnica em determinado espaço-tempo. De acordo com Santos (2002: 48) “A técnica é tempo congelado e revela uma história”. Espaço, tempo, objetos e técnicas se constituíram *pela* e *para* geografia em categorias indispensáveis de análise.

A escrita (texto) recurso tecnológico foi a invenção mais importante à ciência. Essa invenção permitiu à geografia criar abstrações: “mundo”, “natureza”,

‘universo’, ‘espaço’, ‘território’, ‘lugar’ e ‘paisagem’ e materializá-los por meio das escritas cartográficas: mapas, cartas (isófota, de marear, de reconhecimento, orobatimétrica, náutica, hidrográfica) globos, plantas, projetos arquitetônicos e projetos paisagísticos.

O legado da ciência moderna é a representação do mundo no papel (Olson, 1997) por ela criado, descoberto e redescoberto. Maior contribuição neste sentido foi dada pela geografia. A geografia é a representação máxima do mundo no papel. Ela nos convence que o “espaço” é real. A inversão desta lógica nos é ensinada por Caldas (1999b: 26),

Aquilo que nos parece tão sólido, tão consistente, o real, é somente assim por fazer parte de uma sociedade. É esta sociedade que cria, no fluxo específico da sua práxis, tanto os homens, as coisas, as relações, os deuses, suas naturezas quanto as linguagem, códigos, lógicas e visões de mundo que vão fazer parte da maneira como vemos tudo isso, como compreendemos e como interpretamos a existência.

O real existe não por compor a materialidade. O “espaço geográfico” existe não por ser natural, mas vivências discursivas, fluxos, dobras e desdobramentos da rede interativa verbal, invólucro cultural da “nossa” tribo. Pertence única e exclusivamente a essa tribo. Percebemos os espaços geográficos, não as práticas espaciais, pela materialidade representadas nas cartografias.

A cartografia não é única forma de criação, apreensão e representação do espaço. As Pirâmides de Gizé, no Egito, os Jardins suspensos da Babilônia, a Estátua de Zeus, o Templo de Diana, o Mausoléu de Halicarnasso, o Colosso de Rodes e o Farol de Alexandria - “as sete maravilhas do mundo”, mais que obras arquitetônicas e artísticas, são formas representativas de concepções de mundo e espaço idealizadas. Como afirma Almeida (2003: 71): “pelas representações também é possível entender a maneira pela qual as pessoas modelam as paisagens e nelas afirmam suas convicções e suas esperanças”.

Construções arquitetônicas, fotografias, vestuários, culinária, festividades, manifestações artísticas, histórias de vida, memórias individuais e coletivas, biografias, literatura, vídeos, documentários, objetos, práticas cotidianas,

imaginários são formas de representações que trazem subjacentes à idéia de espaço-tempo.

O imaginário amazônico, por exemplo, não resulta apenas em criações artísticas e culturais. O imaginário de acordo com Loureiro (1995: 79), “também estabelece a forma de uma ética das relações dos homens entre si e com a natureza”.

O espaço é materialização do tempo. A geografia, enquanto forma e fonte de criação do mundo, como afirma Cosgrove (1999), está em toda parte . O discurso (oral, gestual, escrito), revela a compreensão do emissor sobre o mundo. O *corpus*, (textos) utilizado na escola são reveladores das concepções espaciais-temporais formuladas pelo DP da Geografia.

Texto: *Corpus* Agenciado Pela Geografia

O *corpus*, de acordo com Pêcheux (1997: 182), “é constituído por séries superfícies lingüísticas, ou discursos concretos. O *corpus* representa a materialidade do discurso”.

Inicialmente *corpus* eram considerados apenas os discursos políticos. Essa idéia ganhou amplitude, passou agrupar vários materiais: textos, cartas, propagandas, documentos oficiais, narrativas, história de vida, panfletos, letras de músicas, diários pessoais, diários de viagens e diários de campo.

O texto, materialidade da comunicação, e discurso são conceitos fundamentais para a geografia, história e demais ciências humanas. Segundo Bakhtin, (2000: 314),

As ciências humanas não se referem a um objeto mudo ou a um fenômeno natural, referem-se ao homem em sua especificidade. O homem tem a especificidade de expressar-se (falar), ou seja, de criar um texto (ainda que em potencial). Quando o homem é estudado fora do texto e independente do texto, já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia, de fisiologia humana, etc).

As ciências humanas criam narrativas sobre “natureza”, “sociedade”, “lugar”, “território”, “psique”, “homem” “espaço geográfico”, “tempo histórico” e as define como “objetos de estudo”. As chamadas ciências humanas são campos de conhecimento duplamente narrativos, pois criam discursos sobre discursos. O

discurso é, simultaneamente, a busca de sentidos do texto, em contexto, e funcionamento do real.

Consideramos o texto como objeto de análise geográfica, pois a escrita é parte do sistema de ações, se faz com uso do sistema de objetos: livros, textos, jornais, LDs, artigos, revistas (suportes materiais da fala). Como afirma Santos (2002) os sistemas de ações e sistemas de objetos são objetos da geografia materializadores do espaço-tempo.

Além de compor o sistema de objetos compreendemos o texto como multidimensional. Ele é dobra de outros textos e desdobramentos de pensamentos. O texto segundo Caldas (1999b: 157), é:

[...] uma forma de virtualidade singular, como um holograma polidimensional, como uma atmosfera virtual, é um fluxo de múltiplos “universos” ligados a outros múltiplos “universos” além, antes, depois, dentro e a universo algum. A conexão entre esses “universos”, não é objetiva, mas virtual. A ligação entre os múltiplos “universos” do texto se faz por um “buraco de coelho”, como em Alice no País das Maravilhas.

O texto é o *corpus* das ciências humanas. Ele não é objetivo ou tem significado único e tão pouco representa um signo. O texto é sempre multi: dimensão, sentido, mundo, possibilidade, escrita, leitura, pensamento, interpretação. O texto é desdobramento da compreensão de mundo criada *na e pela* comunidade. A ciência moderna pôs o mundo no papel. A geografia, por meio da cartografia, é a ciência que mais contribuiu com essa façanha. A relação espaço-texto é pontuada por Gomes (2003: 38),

A análise geográfica deve examinar o espaço como um texto, onde formas são portadoras de significados e de sentidos. Há, por assim dizer, uma “escrita” nesta distribuição das coisas no espaço. Em outros termos, o arranjo espacial das coisas é uma linguagem. Comunica, revela e organiza sentidos, estrutura de ações, muda segundo os contextos, utiliza metáforas, metonímias, anacolutos, elipses e hipérboles. Há como uma linguagem na maneira pela qual as coisas estão postas no espaço, no fluxo de coerência que as une, especialmente, no sentido que as atravessa nas diferentes seqüências de elementos.

O texto, composto de signos lingüísticos, expressa o entendimento de quem o produziu sobre “espaço”, “tempo”, “natureza”, “sociedade”, “homem”, “corpo”, “linguagem” e seu “mundo”. A partir das múltiplas possibilidades do texto,

elegemos como *corpus* de interpretação do DP, textos escritos pelos professores e textos selecionados dos livros didáticos adotados por esse grupo de professores para o ensino da Geografia e História.

Os textos selecionados foram organizados em dois grupos: i) compreende conjunto de 21 textos produzidos pelos professores participantes do Projeto “Ensinar a Ensinar” e, ii) conjunto de 20 textos selecionados dos LDs de História e Geografia da 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental.

Pelo entrecruzamento dos textos procuramos analisar primeiro as nuances, idéias subjacentes, sentidos e estrutura discursiva do DP. Em seguida, estabelecemos limites e relações para perceber até que ponto a escrita docente e textos dos livros didáticos afirmam, negam, contradizem, anulam, reafirmam, contemplam, superam e se completam.

É possível a construção do contra-discurso frente ao discurso competente dos LDs? O discurso docente e do LD constitui ou não *locus* diferenciados? Existem possibilidades de rompimento da estrutura discursiva pedagógica? Qual narrativa discursiva predomina na criação e escrita de mundo (cartografia) desenhada nos quadros da escola? O discurso docente e desdobramento DP? Eis nossas indagações.

Condição de Produção da Escrita Docente

O primeiro conjunto de texto utilizado para interpretação do DP, foi escrito pelos professores de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho (RO). Os textos foram produzidos nas oficinas pedagógicas de “Estudo e Conhecimento do Meio” (História e Geografia), ocorridas em maio/2000. Quando a mídia cria e divulga de forma exacerbada o discurso: “Brasil, 500 anos”.

As oficinas realizadas em Porto Velho e Jaci-Paraná, pólos I e II respectivamente do Projeto “Ensinar a Ensinar” atenderam a solicitação dos próprios professores sobre a comemoração dos “500 anos de descobrimento”.

O Projeto “Ensinar a Ensinar” fazia parte do Programa “Educação na Amazônia” desenvolvido em Porto Velho, (Rondônia), Belém (Pará) e Manaus (Amazonas).

Em Rondônia o Projeto “Ensinar a Ensinar” era desenvolvido pela Cooperação Institucional estabelecida entre Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Secretaria Municipal de Educação – SEMED e Empresa Raytheon³³.

A Raytheon ganhou concessão do Governo Federal do Programa “Vigilância na Amazônia”, para montar rede de radares de última geração no espaço aéreo da Amazônia Brasileira. Em contrapartida a empresa financiou o programa de formação continuada de professores.

O discurso e atuação da Raytheon no espaço amazônico, resultante de políticas públicas governamentais para região, são temas necessários de pesquisas. O nosso objetivo, específico, é compreender as condições de produção dos textos apresentados pelos professores nas oficinas pedagógicas.

A formação continuada de professores no “Projeto Ensinar a Ensinar” compreendia dois momentos: oficinas e intervenções pedagógicas. Nas oficinas, eram desenvolvidos conteúdos de Português, Matemática, Educação Física, História e Geografia.

³³ A Raytheon Brasil Sistemas de Integração é a subsidiária brasileira da Raytheon Company e uma das fornecedoras de equipamentos do projeto SIVAM – Sistema de Vigilância da Amazônia. Anunciado durante a Eco 92, o SIVAM é um projeto estratégico do governo brasileiro que tem como objetivo a implantação de uma estrutura de vigilância integrada, fornecendo as informações necessárias para a defesa e proteção da vasta região (do tamanho de toda a Europa). A implantação do SIVAM foi realizada pela empresa Schahin Engenharia, que responde pela obras civis, pela Raytheon na parte de aquisição/produção de hardware e software, instalação dos equipamentos, treinamento e assistência técnica e pela Fundação Atech, realizadora da integração e operação do sistema, a interface com as agências usuárias, a instalação da base de dados, as telecomunicações e a própria absorção da tecnologia. A sede da Raytheon esta localizada em Lexington, no Estado de Massachusetts, mas a empresa tem subsidiárias em várias partes do mundo, atuando há cerca de 75 anos nos campos de eletrônica comercial e defesa, aviação e engenharia e construção. A empresa tem como princípio desenvolver um trabalho de apoio social nos lugares onde ela esta realizando seus empreendimentos e por isso a empresa estabeleceu em sua sede o Departamento de Relações com a Comunidade através do qual financia projetos nas áreas de educação (especialmente matemática e ciências), no apoio a grupos minoritários em termos de acesso nas oportunidades de trabalho e na esfera ambiental encorajando a participação cidadã a prevenção ambiental e proteção dos recursos naturais. Em conformidade com essa forma de atuar, a Raytheon comprometeu-se a investir US\$ 4 milhões durante 5 anos em projeto educacional na região amazônica. Pesquisas e contatos com atores chaves levaram a empresa a optar por alocar tais recursos para a educação, centrados esforços inicialmente nas cidades de Belém, Manaus e Porto Velho, que são centros regionais do SIVAM. Mais precisamente, a Raytheon levou em consideração a orientação do Ministro da Educação, Prof Dr Paulo Renato de Souza, no sentido de se investir em capacitação de professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª série. In: <http://www.ronnet.com.br/ensinaraensinar/raytheon.htm>.

As oficinas eram ministradas pelos professores da Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Participei do projeto como capacitadora da área “Estudo e Conhecimento do Meio” (História e Geografia). Minha intervenção ocorreu diretamente com os professores, tanto nas oficinas como nas atividades de intervenção.

A produção de textos era norteadora das oficinas de Estudo e Conhecimento do Meio. Se a função da escola é formar bons leitores e produtores de textos, essas habilidades necessitavam ser experienciadas também pelos professores.

Em 2000 a mídia produziu e divulgou inúmeras propagandas e vários programas sobre o slogan: “Brasil 500 anos”. A Rede Globo de Televisão exibiu as minisséries: “A invenção do Brasil” e “A muralha”. Elas retrataram “acontecimentos” referentes a “descoberta” e colonização do Brasil.

Nas capitais brasileiras foram instalados relógios com logomarca da Rede Globo e o símbolo do “Brasil 500 anos” (em Porto Velho o relógio foi instalado na rótula do Trevo do Roque, BR 364 - Sentido Cuiabá).

As escolas públicas foram mobilizadas com campanhas e concursos. Diversas manifestações públicas foram organizadas como forma de comemoração: “Brasil 500 anos”, e protesto: “500 anos de exploração”.

Frente essa demanda social, foi solicitada pelos professores à equipe de formação continuada do projeto “Ensinar a ensinar” a realização de oficinas pedagógicas de História e Geografia para discussão da temática.

De acordo com os conhecimentos prévios, leituras de artigos (jornais e revistas selecionados pelo grupo), os professores discutiram sobre as contribuições dos negros, índios e portugueses para formação do povo brasileiro. Em seguida os textos foram escritos.

Ao final de 05 oficinas foram produzidos 21 textos sobre a temática: “A formação do povo brasileiro”. Esses textos foram organizados em três grupos: i) textos sobre índios; ii) textos sobre negros e, iii) textos sobre brancos.

Condições de Produção dos Livros Didáticos

A maquinaria de produção, manutenção, controle, distribuição e comercialização dos LDs foi apresentada no segundo capítulo. O LD é o principal instrumento de divulgação do conhecimento escolar. Sua publicação e distribuição obedecem à maquinaria de rede: autores, editoras, livrarias, MEC, Secretarias e escolas públicas.

Como não existe padronização na distribuição dos LDs, realizada pela Secretaria Municipal de Educação SEMED/PVH, foi utilizado como requisito de seleção os livros adotados em 2000, momento de discussões sobre “Brasil 500 anos”.

Em geral, os LDs apresentam a seguinte estrutura discursiva: conhecimento (parte do simples para o complexo) e de forma resumida. Essa lógica é desdobramento da teoria comportamentalista criada por Skinner e comentada por Marcus Cunha (2000: 59),

A idéia de Skinner consiste em organizar as matérias escolares em unidades simples, pequenos tópicos a serem ensinados passo a passo. Cada uma dessas unidades comporta uma única resposta, que pode ser apresentada em meio a outras alternativas.

Os livros didáticos de História e Geografia obedecem a seguinte estrutura: lição (texto) sobre determinado conteúdo escolar; ilustrações (desenhos, mapas, quadros e gráficos); e exercícios de fixação da aprendizagem (sem esquecer os questionários) a serem respondidos de acordo como texto ou modelo.

Os textos foram selecionados dos LDs adotados pelos professores participantes das oficinas pedagógicas. Como critério de seleção deveriam contemplar conteúdos sobre “formação do povo brasileiro”.

O objetivo era o entrecruzamento da escrita docente e dos textos didáticos a fim de perceber o quanto esses discursos eram desdobramentos do discurso pedagógico. Por fim, elegemos os textos como *corpus* da nossa interpretação por acreditar como defende Carlos Ferraço (2001: 92): “todo conhecimento que criamos/inventamos revela, em parte, quem somos. As verdades que produzimos são fragmentos de nossas verdades/identidades”.

Tratamento Metodológico do *Corpus*

Em meio ao turbilhão da vida cotidiana, espectro do mundo capitalista, reproduzida e vivenciada no espaço-escola, onde e como encontrar o narrador ideal? Na sala de aula? No pátio da escola? Na sala dos professores? Nos corredores? Nos encontros pedagógicos?

A escola constitui, *a priori*, espaço da rotina, exploração e submissão. Sala de aula superlotadas, dupla e às vezes tripla jornada de trabalho, inúmeros diários, horários corridos, alunos indisciplinados, falta de espaços adequados às atividades educativas, falta de condições básicas de trabalho, salários achatados, cobranças burocráticas infundas, pilhas e mais pilhas de avaliações, planos e projetos, reuniões pedagógicas improdutivas, alunos repetentes, alunos desinteressados, professores desmotivados, frustrados, apáticos, descompromissados e abatidos.

O professor é desterritorializado do *lócus* escola. Vive consequências da desvalorização do governo, direção, alunos e da própria família. Por precisar de dinheiro permanece preso às amarras do governo que o mantém, exatamente, nessas condições para que ele não se perceba reproduzidor do DP. Neste tétrico mundo, a “educação” está morta. De acordo com Caldas (2004), “a educação, sendo a expressão da fragmentação coisificante para o trabalho, para a perversa submissão e exploração, tornou-se guerra contra a vida, a alegria, o saber e a consciência”.

É possível ao professor a expressividade da singularidade no espaço-escola tão estressante? No mundo competitivo do capital há espaços-poéticos do imaginário, êxtase onírico? Como vivenciar práticas diferenciadas da ordenação pedagógica: siga o modelo? Caldas (2001: 51) defende que,

A fala ou a vivência unidimensional, a fala de um mundo industrializado, não quer dizer ausência de estruturas simbólicas, mas antes de tudo, símbolo em tocaia, escondido, sem se tornar e se relacionar em narrativas, sem se desdobrar, símbolo desgastado aparecendo como estereótipo ou signo: apresenta-se normalmente com uma vida chapada, sem grandes desdobramentos, expressões de consumo e da produção.

O cotidiano é o desejo do capital. A cotidianidade é buraco na rede, onde passa a simbologia, imaginário e representações mantenedoras da ordem sob o caos; da existência sob a morte (autor, narrador, homem com ou sem letras).

Nas tribos controladas pelo capital o simbólico está sentinela. Nossa proposta é adentrar o mundo imaginário e expressivo do professor através da composição narrativa textual, perceber as dobras e os desdobramentos do seu discurso, buscar suas fontes, interpretar os sentidos subjacentes a sua escrita, identificar as regularidades e irregularidades presentes na forma de se dizer e dizer seu mundo.

Antes, porém é preciso esclarecer o tratamento dado aos textos. Como ensina Caldas (1999b: 32),

A citação fragmentar de um autor não se enquadra numa objetificação da sua fala/texto, por existir algo “inteiro” antes da fragmentação onde podemos nos remeter, onde sempre estaremos com o “texto”; no caso de uma entrevista, onde em grande parte não existe obra, texto base ou integralidade anterior, a citação fragmentar além de ser uma objetificação injustificada é um crime epistemológico que, antes de ser somente uma deformação da fala do entrevistado, é, dos que dizem seguir a Ciência, uma deformação dos princípios mínimos de uma lógica científica ou filosófica, precisamente por pretender que à parte da parte represente o todo, se dê sentido e possa substituir o fenômeno em sua dimensão de integralidade.

Para não cometermos injustiças com os professores e autores dos LDs apresentamos os textos na íntegra. Garantir a totalidade textual é preocupação da História Oral. A História Oral Metalingüística procura compreender como o outro narra (texto ou história de vida), forma, idéias recorrentes, lapsos de memória, apagamentos, não-dito, enfim a estrutura discursiva escolhida para se dizer.

Para valorizar os textos (professores e LDs), garantir totalidade das idéias apresentamos os textos na íntegra neste. Sem a escrita dos professores e dos autores a esta dissertação não seria possível. Os textos em destaque são questão ética para História Oral.

Os textos dos professores serão apresentados e indicados da seguinte forma: T-1 para o texto 1; T-2 para o texto 2 e T-3 para o texto 3 e assim sucessivamente. Os textos dos LDs serão identificados pelos sobrenomes dos respectivos autores.

Os textos dos professores e dos LDs são amalgamas do discurso pedagógico. Os LDs, propostas pedagógicas propagandas, “TV Escola”, “Nova Escola” e PCN’s são suportes textuais do discurso pedagógico.

As escritas dos professores expressam a vida cotidiana-escola, repleta de práticas rotineiras. No entanto, vão, além disso. Os textos são águas fluidas nas páginas do texto-vida. Uma vida não pode ser captada na totalidade. Os textos dos professores não são toda existência deles. São centelhas de vidas. Essa pequenina chama, o professor, produtor de textos. De tanto olhar essas centelhas elas provocam devaneios.

Fizemos nossa opção pelo espaço escolar e pelos textos como *corpus* de interpretação discursiva, porque entendemos a escola, sala de aula e aula como territórios. Segundo Deleuze e Guattari (2006), para construí-los são necessários agenciamentos maquínicos de corpos; a mão cria território na ferramenta; a boca cria território no seio. O desejo é força produtiva e criadora. A escola é o território de corpos desejantes.

TEXTOS PRODUZIDOS PELOS PROFESSORES

Grupo 1 - Textos sobre os brancos

T1 - A influência dos brancos na religião

Com a chegada dos portugueses ao Brasil, vieram os jesuítas para catequizar. A primeira missa realizada teve uma grande participação dos índios.

Os jesuítas tinham como obrigação evangelizar e civilizar a língua portuguesa a todos os povos. Essa evangelização trouxe muitas mudanças, tais como: outras formas de religião que foram mudando através do tempo e das organizações familiares.

T2 - Será?

Numa certa manhã saíram várias embarcações com destino a Índia, agora não tenho certeza, se era certa manhã ou destino. A Índia, só imagino aqueles pobres humanos que residiam num lugar cheio de árvores, lagos, e animais e outras coisas. Quando avistaram desconhecidas com belas roupas, talvez bebidas e outras coisas mais.

Hoje depois de 500 anos muitas coisas mudaram, não existe mais aquele lugar cheio de árvores e lagos e sim prédios, casas e gente para todos os lados, procurando talvez algo que lhe satisfaça, assim mesmo deixando o que é mais preciso, o amor o companheirismo, liberdade, consciência e outras coisas que nos faz relatar, não caberá nessa folha, mais deixa pra lá é hora de

comemorar. São 500 anos de alegria e desenvolvimento, honestidade, será que agora todos querem ser parentes de Cabral.

T3 - Que país é esse? por que não continuar...

Há 500 anos atrás os índios viviam em total tranquilidade, até a chegada dos portugueses. Que começaram a modificar toda a sua cultura, os índios começaram a ser explorados pelos portugueses, na mão de obra e no seu habitat. Foi então quando os índios começaram a mudar seus costumes e sua religião. Os brancos chegaram a catequizar os índios em benefício do seu trabalho escravo e com o tempo os índios foram esquecendo seus costumes e seus rituais.

T4 - A influência do branco para Brasil

Como todos nos sabemos, os brancos (portugueses) tiveram uma participação muito importante para o desenvolvimento do nosso país.

Primeiro pela História. Colocá-los como heróis descobridores dessa terra tão imensa e bela, pelos seus costumes e língua que herdamos e pelos conhecimentos já que eram pessoas mais esclarecidas e organizadas.

Por serem de autonomia mais forte na época os índios e os negros sofreram muito. Por muitas vezes não aceitavam as condições que lhes eram impostas.

Hoje, com o passar dos tempos os brancos já não têm tanta autonomia no Brasil. Pois existem direitos e deveres de todos, apesar de não serem respeitados.

T5 - Deu branco na história do Brasil

Existem muitas lacunas ao longo desses quinhentos anos que marcaram a chegada dos colonizadores ao Brasil.

Quem foram estes brancos? O que vieram fazer aqui? Alguns desses questionamentos são fáceis de serem respondidos: sabemos que vieram da Europa, mais precisamente de um país chamado Portugal e que após chegar aqui iniciaram um processo intensivo de exploração dos nossos recursos naturais tais como pau-brasil e pedras preciosas. Outros até hoje não estão muito bem explicados, será que foi por acaso, ou intencionalmente?

Desde o início já ficou claro quem mandava no pedaço. A primeira coisa que fizeram foi tentar catequizar ou escravizar os indígenas, não tendo muito sucesso optaram por trazer “na marra” os negros da África, tem-se aí a mistura das três raças. Quando chegaram aqui os brancos não se misturavam com os índios, aí tinham direitos os deveres ficavam para os índios. O branco esqueceu o valor do índio o seu conhecimento e o fato deles serem os verdadeiros donos da terra.

O branco trouxe modificações para a cultura do índio e deu início ao processo e “civilização” do Brasil, saiu do litoral e desbravou as florestas, ou seja, trouxe coisas negativas.

Sabe-se através da História, que não veio para cá a “fina flor de Lisboa”, e sim degradados (ladrões, assassinos, prostitutas e etc). Talvez esteja escondido lá no passado a origem de um dos piores problemas que tanto atrapalha a vida dos brasileiros atualmente: a corrupção.

T6 - Brancos

Dentro do contexto histórico

O país foi colonizado pelo europeu. Predominando a cor branca e do domínio do Brasil colonial e monárquico.

Como o crescimento da miscigenação, o país tornou-se independente da cor clara.

Dentro deste contexto os heróis históricos formam indivíduos de pele branca. E após a proclamação da república, o país recebeu nova injeção e europeus (alemães, italianos,

japoneses,...) recebendo novas culturas, mudando o panorama econômico e cultural das específicas regiões.

T7 - O herói branco

Quando aqui chegou como colonizador trouxe novidades e muita imposição, bateu, escravizou, matou e depois como herói continuou.

O branco, limpo, culto, inteligente, mostrou sua verdadeira identidade: opressor, bandido e vilão, burro, ignorante e ladrão.

Com ele levou nossa gente, nosso ouro, nossa flora, nossa fauna, deixou miséria, ódio, lágrimas e muita dor.

Esse é o branco herói que acabou com a cultura, mitos e religião e com força e imposição criou a escravidão.

T8 - O Brasil que temos e o Brasil que queremos

Venham todos, venham ver
De repente ele chegou
Com grande força e poder
Ao povo dominou

Essa gente tão sofrida
Busca encontrar uma saída
Para curar essa ferida
Que dói por toda vida

Construindo o nosso país
Buscando novos encantos
Apesar de muitas lutas
Ninguém escapa do homem branco

Saindo da influência branca
Buscando a salvação
Formando verdadeiro cidadão
Para construir nossa nação

Grupo 2 - Textos sobre os índios

T9 (não definiram título)

Há 500 anos atrás, havia um povo natural e transparente, que vivia o dia a dia sem se preocupar com o amanhã, roupas não conhecia, andavam nus como vieram ao mundo, tudo era natural para eles. Havia respeito, honestidade, responsabilidade e fidelidade, coisas, acho que herdamos deles. Criticá-los pelo seu modo de vida, porquê se eles eram muitos mais sabidos do que nós.

Os primeiros habitantes de nossa terra eram assim há 500 anos atrás, mas tudo mudou, o que existia já não existe mais, onde foram parar aqueles negros diferentes, tudo acabou.

Nós com a nossa imponência transformamos os índios em meros copiadores, sua história era tão mais rica, sua inocência era tão bonita. Ah, como eu queria que nos pudessemos conviver

com eles, com certeza iríamos aprender o que não nos ensinaram até hoje, a respeitar o próximo como a nós mesmos. É uma pena, porque tudo não é como há 500 anos atrás.

T10 - Amar os índios (paródia)

Vamos amar os índios
Dividir suas terras, quero
Plantar!
Vamos ser bons amigos
E sem grileiros para matar
Refrão
Índio sou seu amigo, hu, hu!
Divida terra comigo, hu, hu,
Venha crescer comigo
Sou seu amigo, quero
Ajudar.

T11 (não definiram título)

A Lei Federal prevê 10% de terra de cada Estado para reservas indígenas. No entanto, geralmente isso não é cumprido, como é o caso de Rondônia, onde 23 reservas extrativistas estão sendo invadidas por grileiros, madeireiros. E as lideranças indígenas denunciam o descumprimento das discriminações das terras, falta de vigilância permanente das áreas, para evitar essas invasões, ineficiência dos órgãos ambientalistas para fazer cumprir a lei federal.

Acreditamos que a lei é justa e deveria ser respeitada.

T12 - O que sobrou?

Antigamente nos éramos os donos das riquezas e das terras.
E hoje, se resume em pequenos grupos por causa das guerras.
Nossas culturas eram praticadas e repassadas.
E hoje, não presenciamos mais nada.
Sofremos violência, humilhações e descasos.
E hoje, em praça pública são incendiados

Vivíamos livres, sem roupa e éramos felizes.
E hoje, são presos, vestidos e são infelizes
Nós somos mortos, as mulheres esfaqueadas e as crianças degoladas
A pior situação é que você está aí.

Os homens invadem suas reservas.
Dão migalhas aos índios.
E ainda causam danos ao meio ambiente
Que país é este.

T13 - Brasíndio, o nosso mundo

Vivíamos tranquilos em nosso lugar. Éramos donos de tudo, as águas, as montanhas, as matas, as riquezas e a nossa cultura era rica, do nosso jeito de viver e sentir a liberdade de termos uma terra que era só nossa.

De repente, aqui chegaram seres de modos esquisitos, agiam de forma diferente as nossas. O tempo foi passando e esses seres foram destruindo o que era nosso. Tiraram a nossa terra, a nossa dignidade, a nossa inocência. Fomos obrigados a trabalhar para sobreviver.

Hoje lutamos por um pedaço de chão, lutamos pelo direito da nossa cidadania. Aprendendo a viver no pouco que um dia já foi nosso.

T14 - Apagaram a cor vermelha da árvore mãe

Quando disseram que nos encontraram, éramos muitos e vivíamos em bons enormes grupos.

Começaram a tirar todo o vermelho que era nosso: tanto das árvores quanto do nosso corpo.

Fomos obrigados a plantar, colher, e fazer o que não gostávamos para os canibais que aqui haviam habitado.

Hoje estamos presos ao pouco de espaço que eles nos dão, mesmo sendo nosso.

Só podemos caçar, pescar e pintar se o que bem quisermos quando o pajé deles deixa.

- Quando teremos nossa, liberdade de volta?

T15 - Os anos dourados nunca existiram para os índios?

Os índios bem antes de darem o nome a suas terras de Monte Pascoal, Ilha de Vera Cruz, Terra de Santa Cruz ou Brasil, simplesmente em homenagem a um pau com cor de brasa que por eles tão valorizados era e ainda nem sonhavam das riquezas que realmente esta terra poderia oferecer-lhes como ouro, cobre, cassiterita, titânio, estanho, chumbo, tântalo, zinco, volframito, columbita sem falarmos da infinidade de variedades de plantar medicinais que agora em meados de 2000 os brasileiros vieram dar esse valor e que infelizmente só fizeram depois que os estrangeiros já comprovaram cientificamente.

Quando a civilização penetrou na vida dos verdadeiros donos da terra eram chamados de preguiçosos, toglodistas e sem cultura.

Agora peço para vocês analisarem essa pergunta. Será que realmente eles são tudo isso? O homem civilizado que outrora rotulava os índios com todos esses adjetivos agora após 500 anos eles são chamados de exploradores, viciados, relés e vis.

Penso com toda a minha força de índia que sou, que não fomos a salvação para os índios, nem os grandes heróis desta civilização que por mais que todos me digam o contrário ele foram o maior e melhor clã já existente em nosso país que o homem branco com toda a sua cultura fez questão de destruir e dizimar com toda a sua prepotência e poder.

Grupo 3- Textos sobre os negros

T16 - Na cultura negra: dança, música e culinária

Toda cultura tem traços de permanências e transformações. Na cultura negra é perceptível traços característicos e marcantes no que diz respeito a dança, música e a culinária.

Na chegada dos negros ao Brasil, a dança se tornou marcante, com uma forma de homenagear os deuses de sua cultura, espantar o “banzo”, saudades da terra. Através das roupas coloridas, dos ritmos envolventes, o negro expressava sua sensualidade aliada a sua expressão corporal.

Hoje, os ritmos musicais produzidos ao sons do atabaque e agogôs, encontra-se na dança representada pela capoeira e no remexer dos quadris.

Dançavam, e dançam para expressar sua necessidade: o ato religioso, o sensual e o cultural.

No que se refere a culinária, o aproveitamento das sobras de comidas dos senhores “brancos”, tornam-se hoje, comida tipicamente representada em todo Brasil, a feijoada, a rabada, o

vatapá, com seus sabores quente, marcados pela pimenta utilizada pelos negros, para realçar o gosto nos alimentos.

Dessa forma, se percebe a permanência e as transformações ocorridas na dança e na culinária como aspectos que representam culturalmente o Brasil.

T17 - Os negros (jogral)

Passados 500 anos hoje nós vamos falar do que o negro está passando por sua cor não mudar.

Dizem que houve mudança, mas isso, não vejo não.

O negro só é bem tratado se puxar o saco do patrão.

Nossa cultura é tão rica, mas não podemos usar.

Quando os negros que transpô-la, logo alguém vem barrar.

Hoje tudo está mudando e pedimos sua atenção, aos negro-afros, baianos e a toda uma nação.

TODOS: Aos negros, libertação.

T18 (não definiram título)

O que comemorar nesses 500 anos? As leis, por exemplo, não são para todos. Alguns cumprem, outros desrespeitam só por que tem mais, não mudou quase nada; a princesa Isabel assinou a Lei Áurea, mas a escravidão continua; D. Pedro gritou Independência ou Morte: “Será que temos liberdade? Será que somos independentes?”.

Quem sustenta esse país? Quem paga impostos? E o que é feito com nosso dinheiro? Quem trabalha de verdade? E quem sofre as consequências e tudo isso?

Então realmente não mudou quase nada, nós somos totalmente dependentes de outros países, somos escravos que estamos em luta pela nossa liberdade. Realmente ainda falta muito para comemorar os 500 anos.

T19 - A discriminação racial

Em pleno século XX ainda existem discriminações raciais no Brasil e no mundo, na qual muitos deles perderam suas origens pelo descaso da sociedade e a discriminação faz com que o negro não consiga espaço cultural e profissional. Levando o mesmo a se tornar um marginal, sem religião, sem passado, e na maioria das vezes sem futuro.

Estatisticamente os negros vivem menos, ganham pouco e sua educação é restrita. Mesmo tendo sido um povo que participou do progresso do Brasil, com a mão de obra, cultura e com a comida típica e até mesmo na parte religiosa.

T20 - O negro

Desde os primórdios da História do Brasil a situação do elemento negro tem sido bastante questionada.

Falando-se exatamente da libertação dos escravos negros, em 13 e maio de 1888, quando a princesa Isabel assinou a lei que libertou-os. Quando fala-se desse acontecimento exalta-se a princesa e chega-se a chamá-la de a Redentora, esquecemos no entanto, que a idéia de realizar esta façanha não foi exclusivamente dela, já naquela época existiam várias pessoas que lutavam por igualdade entre as raças eram os escravocratas.

Hoje, apesar de ter transcorrido 112 anos da libertação o elemento negro continua em desvantagem com o elemento branco, podemos citar o exemplo do Estado do Maranhão, com o pior desempenho de índice de desenvolvimento humano, a renda média familiar dos brancos é R\$ 230,00 mensais, já um negro recebe apenas R\$ 93,00.

As classes média e baixa são formadas quase que totalmente de negros. As favelas também são formadas de habitantes negros.

Vivemos em um país onde a forma de governo é a democracia, que quer dizer governo do povo. Depois de todas essas desvantagens enfrentadas pelo negro, somos levados a pensar duas coisas: que o Brasil só é democrático no papel ou o negro não é povo.

T21 - 1500 anos de repressão negra

Infelizmente, na sociedade que vivemos hoje, percebe-se que a resistência negra ainda continua, pois o negro é motivo de “chacota e escárnio”.

Muitos não valorizam o negro por ter a cor mais escura, as pessoas tentam maquiá-lo como “moreninho, escurinho” etc. Isso tudo não passa de um mero deboche. Observa-se que as pessoas não se respeitam por se acharem melhores que os outros, haja vista que no país em que vivemos não existe raça pura, por isso se formos estudar minuciosamente nossa história iremos perceber que os seres humanos não são distintos dos outros pela cor da pele.

Todos nós somos negros mascarados ou brancos desbotados ou cor de burros quando foge. O preconceito está na mente de cada pessoa desprezível que se julga melhor que o outro, ou mais bonitinho.

Quando as pessoas aprenderem o que é realmente o valor de uma vida e aprenderem a viver respeitando o seu próximo, talvez as coisas possam vir a melhorar, senão de balde...

Outros se esquecem que o negro contribuiu para a fortuna do país dando seu trabalho e o seu sangue. Então porque não valorizá-lo, porque ele não tem espaço na sociedade? Porque aproveitar um discurso nojento e esfarrapado: “preto quando não suja na entrada, suja na saída”. Será que é só o negro que suja mesmo?

Enquanto essa consciência mórbida e suja do ser humano desprezível não mudar, será que esse mundo vai melhorar, ou ficará nessa sujeira para sempre?

TEXTOS DOS LIVROS DIDÁTICOS

Grupo 1- Textos sobre os índios

T1 (não definiram título)

Mas o homem branco chegou.

Quando os portugueses chegaram, no ano de 1500, a bordo de suas caravelas, encontraram um mundo já habitado por indígenas de diferentes tribos.

Avistamos homens que andavam pela praia. A feição deles é serem pardos quase avermelhados, de rostos regulares e narizes bem-feitos; andavam nus, sem nenhuma cobertura; traziam os beijos furados e neles metidos ossos.

Este é um pequeno trecho da carta de Pero Vaz de Caminha, um escrivão português, ao rei de Portugal, descrevendo os habitantes das terras descobertas.

Você sabia que a carta de Pero Vaz Caminha é o primeiro documento oficial do Brasil?

SOURIENTE, Lílian et alli. Integrando e percebendo o mundo. História e Geografia. 2ª e 4ª séries. São Paulo: Editora Brasil. FNDE/MEC, 1998.

T2 - Índios no Brasil há muito, muito tempo

Que os índios já moravam aqui quando os portugueses chegaram você já sabe! Que é um pouco estranho dizer que o Brasil terá 500 anos no ano 2000, você também já percebeu! Afinal, se já existiam índios é porque já existia história.

Digamos, então, que no ano 2000 fará 500 anos que os portugueses aportaram por aqui e decidiram que eram os novos donos da terra. Mas qual é a história dos índios antes da chegada dos portugueses? É isso que vamos estudar agora!

É muito difícil saber, exatamente, como foi que os primeiros habitantes do território brasileiro chegaram por aqui. Alguns estudiosos acreditam que o homem americano desenvolveu-se aqui mesmo, mas outros dizem que não, como provar esta idéia?.

O mais provável é que os primeiros habitantes da América tenham vindo da Ásia, por meio de uma grande migração que atravessou o estreito de Bering.

A data precisa dessa migração também é motivo de dúvida: alguns estudiosos afirmam que ocorreu há uns 10 ou 12 mil anos; outros dizem que foi bem antes, há cerca de 40 mil anos.

O certo é que, para atravessar o estreito de Bering, os migrantes aproveitaram-se de uma época muito fria, em que as águas dos mares que separam a Ásia da América congelaram-se e formaram uma “ponte”, por onde eles puderam passar. Quando o planeta Terra voltou a esquentar, a “ponte” se desfez e a América separou-se da Ásia definitivamente.

Assim, ao longo de milhares de anos, esses primeiros povoadores espalharam-se pela América e pelo território brasileiro, inicialmente, sobreviviam da caça, da coleta e da pesca. Há cerca de dois mil anos a agricultura já era praticada em quase todo o atual território brasileiro.

A mandioca era o principal alimento cultivado pelos índios brasileiros. Algumas espécies dessa raiz eram venenosas, mas os primeiros moradores do Brasil sabiam como retirar delas os veneno par, depois, usá-las como alimento.

Quando os portugueses chegaram às terras da Bahia, no ano de 1500, encontraram os Tupis-guaranis..

Naquela época, esse povo ocupava grande parte do litoral brasileiro. Eram caçadores, plantadores e pescadores; conheciam os caminhos dos rios e sabiam construir canoas, com as quais se deslocavam pelos rios.

NEMI, Ana Lucia Lana & MARTINS, João Carlos. História e Geografia: Ensino Fundamental. Novos Tempos. 4ª série. São Paulo: Scipione, 1999.

T3 - Trechos da carta de Davi Ianomâmi e os povos indígenas brasileiros.

Eu sou Ianomâmi. Nós Ianomâmi pensamos que o homem branco era bom para nós. Agora eu estou vendo que é a última invasão da terras indígenas as outras já estão todas invadidas. Chegaram para tomar a nossa terra. Estão tomando.

A mesma coisa aconteceu lá fora com outros irmãos índios, na América agora acontece aqui na nossa terra. O governo não deveria fazer isso. Ele sabe que nós somos os brasileiros mais antigos, que nascemos aqui, que nós chamamos Ianomâmi.

Ele diz que nós vamos morrer de fome se fechar o garimpo. Se eles não pararem de garimpar, nós vamos sim morrer de fome. Mas se parar de garimpar nós plantamos macaxeira, banana, cará, taioba, mamão, cana, pupunha, e ninguém morre de fome. Nós Ianomâmi queremos nossa terra própria. Não queremos acabar com nossos costumes. Até hoje não perdemos nossa língua e a terra, por isso esta luta. Esse governo é nosso chefe, mas não está fazendo bem para o povo brasileiro viver em paz.

Eu Davi Kopenawa Ianomâmi quer ajudar os brancos a aprenderem conosco para fazer um mundo melhor.

O governo diz que a terra não é nossa. A gente pode pescar, fazer roçado, caçar longe, usar lago rio. Ele diz que estamos usando terreno do governo; mas a terra é nossa, a gente sabe há muitos anos. O governo não é bom. A gente briga, briga, mas ele não dá. Por isso está custando a demarcação, por isso ele não quer demarcar a terra Ianomâmi. Dentro da terra Ianomâmi tem muitas coisas que eles querem usar: tem minérios, tem ouro, tem cassiterita, tem madeira, dá para plantar ...

Boa Vista, 31 de agosto de 1989. Davi Kopenawa Ianomâmi.

Trechos da carta entregue pelos líder Davi Kopenawa Ianomâmi, Roraima, aos ex-presidente José Sarney, em 1º de setembro de 1989. IN Carta ao Presidente José Sarney. Folha de São Paulo, 5 de maio de 1990.

FURLAN, Sueli Ângela (et alli). Viver e aprende: as pessoas e os lugares. Geografia e História. 1ª série. São Paulo: Companhia Editora Nacional. FNDE/MEC, 2000.

T4 - História meio ao contrário

E a história dos filhos começa mesmo é na história dos pais. Ou na dos avós, bisavós, tataravós ou requetatataravós – se alguém conseguir dizer isso e se lembrar de todas as pessoas.

Bom, tem alguém que lembra. Índio lembra. Em muitas tribos, pelo menos. Quando chega a noite e todo mundo se junta em volta da fogueira, muitas vezes os mais velhos ficam contando histórias de todos os antepassados: avós, bisavós, todos esses que vieram antes, até chegar a vinte. De todos eles, cada índio tem que saber pelo menos duas coisas – onde está enterrado ou umbigo e onde está enterrado o crânio. Quer dizer, onde o bebezinho nasceu e onde depois a pessoa morreu.

Mas isso é coisa de índio. Homem branco hoje em dia não liga mais para essas coisas. Prefere saber escalação de time de futebol, anúncio de televisão, capitais de países, marcas de automóveis e outras sabedorias civilizadas. Você sabe a história dos seus pais? E dos seus avós? E dos seus bisavós?.

LUCCI, Elian Alabi. História e Geografia. Coleção Viver e aprender. 2ª e 3ª séries. São Paulo; Saraiva. FNDE/MEC, 2000. De acordo com os PCNs.

T5 - É índio ou não é índio?

Certa feita, tomei o metrô rumo à praça da Sé. Era meu primeiros dias em São Paulo e eu gostava de andar de metro e ônibus [...]

Nessa ocasião a que me refiro, ouvi o seguinte diálogo entre duas senhoras que me olharam de cima para baixo quando entrei no metrô:

- Você viu aquele moço? Parece que é índio – disse a senhora A.

- É, parece. Mas eu não tenho tanta certeza assim. Não viu que ele usa calça jeans? Não é possível que ele seja índio usando roupa de branco. Acho que ele não é um índio de verdade – retrucou a senhora B.

- É pode ser. Mas você viu o cabelo dele? É lisinho, lisinho. Só índio tem cabelo assim, desse jeito. Acho que ele é índio sim – defendeu-me a senhora A.

- Sei não. Você viu que ele usa relógio? Índio vê a hora olhando pro tempo. O relógio de índio é o sol, a lua, as estrelas ... Não é possível que ele seja índio – argumentou a senhora B.

- Mas ele tem olho puxado – disse a senhora A.

- E também usa sapatos – ironizou a senhora B.

- Mas tem maçãs do rosto muito salientes. Só os índios têm rosto desse jeito [...].

- Não acredito. Não existem mais índios puros – afirmou cheia de sabedoria a senhora B. – Afinal, como um índio poderia esta andando de metrô? Índio de verdade mora na floresta, carrega arco e flecha, caça e pesca e planta mandioca.

Acho que não é índio coisa nenhuma [...]

MORENO, Jean Carlos e FONTURA JR, Antonio. História e Geografia. 3ª série. São Paulo: IBEP/FNDE/MEC, 2000.

T6 - Os primeiros habitantes do Brasil

Com a finalidade de instalar feitorias nas Índias e de estabelecer o comércio de especiarias entre Portugal e o Oriente, D. Manuel, o Venturoso, rei de Portugal, mandou organizar um grande esquadra. Essa esquadra era formada por treze caravelas, mais de 1500 homens, entre marinheiros, soldados, navegantes, comerciantes e padres. Pedro Álvares Cabral recebeu o comando da esquadra.

[...]

O primeiro nome dado à terra foi Ilha de Vera Cruz: depois, o nome foi mudado para Terra de Santa Cruz; finalmente, recebeu o nome de Brasil, devido à grande quantidade de madeira cor de brasa aqui existente, chamada pau-brasil.

Na época do descobrimento o Brasil era habitado por índios.

Os índios viviam em grupos ou nações. Cada nação era formada de várias tribos. As tribos organizavam-se em aldeias chamadas tabas. Cada taba formada por um conjunto de quatro a sete habitações coletivas denominadas ocas.

Ao redor da taba havia uma cerca de troncos para protegê-los, a caçara, e uma praça central, o cara, usada para reuniões e festas.

Cada aldeia indígena tinha um ou mais chefes. O chefe era chamado cacique, tuxana ou morubixaba. O chefe religioso chamava-se pajé, que era também o curandeiro da tribo.

Os homens caçavam e pescavam, construíam as casas, faziam suas armas e seus instrumentos musicais.

As mulheres plantavam e colhiam alimentos, cozinhavam, confeccionavam redes, faziam peças de cerâmicas e cuidavam das crianças.

As meninas aprendiam o trabalho da mãe e os meninos aprendiam com o pai a manejar armas, a caçar e a pescar.

[...]

Atualmente, os índios não são muitos numerosos. Alguns vivem nas matas. Outros em reservas indígenas.

O governo criou a Funai (Fundação Nacional do Índio). É uma instituição pública destinada a proteger os índios e a defender seus interesses.

A Funai criou postos, reservas e parque para os índios viverem de acordo com os seus costumes e tradições.

No dia 19 de abril, comemora-se, no Brasil, o Dia do Índio.

PASSOS, Célia e SILVA, Zeneide. Eu gosto de Estudos Sociais. 4ª série. São Paulo: Companhia Editora Nacional. MEC/FAE, 1996.

T7 (não definiram título)

Relato de um missionário francês, Jean e Léry, sobre uma conversa que teve com um velho Tupinambá:

Uma vez um velho perguntou-me:

Por que vocês, mair e peró, vem buscar lenha de tão longe para se aquecer? Não têm madeira em sua terra?

Respondi que tínhamos muita mas não daquela qualidade, e que não queimávamos, como ele o supunha, mas dela extraíamos tinta para tingir tal qual o faziam eles com os seus cordões de algodão e suas plumas.

Retrucou o velho imediatamente:

- E por ventura precisam de muito?

- Sim – respondi-lhe -, pois no nosso país existem negociantes que possuem mais panos, facas, tesouras, espelhos e outras mercadorias do que você pode imaginar e um só deles compra todo o pau-brasil com que muitos navios voltam carregados.

- Ah! – retrucou o selvagem -, você me conta maravilhas.

E acrescentou depois de bem compreender o que lhe dissera:

- Mas esse homem tão rico de que me fala não morre?

- Sim – disse eu -, morre como os outros.

Mas os selvagens são grandes discursadores e costumam ir em qualquer assunto até o fim, por isso perguntou-me de novo:

- E quando morrem para que ficam o que deixam?

- Para seus filhos se ele tem – respondi -, na falta destes para os irmãos ou parentes mais próximos.

- Na verdade – continuou o velho, que, como vocês verão, não era nenhum tolo -, agora vejo que vocês, mair, são grandes loucos, pois atravessar o mar e sofrem grandes incômodos, como dizem quando aqui chegam, e trabalham tanto para amontoar riquezas para seus filhos ou para aqueles que sobrevivem a vocês? Não será a terra que os nutriu suficiente para alimentá-los também? Temos pais, mães e filhos a quem amamos; mas estamos certos de que depois da nossa morte a terra que nos nutriu também os nutrirá, por isso descansamos sem maiores cuidados.

LUCENA, Ana Lúcia e outros. *Trança criança: uma proposta construtivista. História e Geografia. V 4. 2º ciclo.* São Paulo: FTD, FNDE/MEC, 1998.

T8 - Organizando-se no tempo

As pessoas desenvolveram maneiras diferentes de medir o tempo. E todas as maneiras parecem partir da observação dos astros, como o Sol e a Lua. Os Yanomami, índios do Norte do Brasil, dizem:

“Amanhã, quando o sol estiver nesta posição estarei aqui”.

“Ontem, quando o sol estava nesta posição flechei o macaco”.

SZTERLING, Silva. *Primeiras Noções: História e Geografia, 2ª ed.*, São Paulo: FNDE/MEC, 1998.

Grupo 2 - Textos sobre os brancos

T9 - Chegada dos portugueses ao Brasil

Há centenas de anos, os navegadores portugueses desenvolviam um intenso comércio com as terras muito distante de Portugal. O comércio era feito principalmente com a Índias, no Oriente. O caminho pelo mar utilizado pelos navegantes contornava a África e apresentava uma série de problemas. Os portugueses investiram então numa rota alternativa para chegar mais facilmente à Índia.

Sabendo da existência de terras já descobertas por Colombo e procurando uma via que atravessasse o Oceano Atlântico, os portugueses acabaram chegando ao Brasil.

Uma grande esquadra, comandada por Pedro Álvares Cabral, saiu de Portugal chegando a nosso continente em 22 de abril de 1500.

Nessa busca de novas terras e rotas para conquistar, os portugueses eram comandados pelo desejo de serem donos dos lugares e dos recursos naturais que encontrassem, não importando se esses lugares já eram povoados por outros homens.

Ao desembarcarem, os portugueses encontraram uma terra cheia de floresta, povoada por milhões de índios. Muitas guerras ocorreram para que os povos indígenas fossem submetidos aos colonizadores.

O primeiro nome que os portugueses deram ao Brasil foi Ilha de Vera Cruz, depois passou a ser Terra de Santa Cruz. Alguns anos depois, o nome foi mudado para Brasil por causa de uma madeira cor de brasa, extraída de uma árvore nativa das Matas Atlânticas do Nordeste: o pau-brasil.

FURLAN, Sueli Ângela et alli. Viver e aprende: as pessoas e os lugares. Geografia e História. 1ª série. São Paulo: Companhia Editora Nacional. FNDE/MEC, 2000.

T10 - As necessidades de cada um

Em nome de seu rei e em busca de riquezas, os portugueses atravessaram o Atlântico, um grande e desconhecido oceano e chegaram às terras onde é hoje o Brasil, há quase 500 anos.

Os povos que aqui encontraram não conheciam reis e não se preocupavam em acumular riquezas: todos tinham igual acesso aos recursos da terra e ninguém trabalhava mais do que o necessários para prover o seu sustento.

A primeira riqueza que os portugueses exploram nas terras que encontraram do outro lados do Atlântico foi o pau-brasil. A venda dessa madeira na Europa dava tanto lucro que os franceses também começaram a vir buscá-la.

Para lucrar o máximo com o comercio de pau-brasil, os europeus procuravam cortar e transportar até os navios a maior quantidade de madeira possível. Convenceram os índios a fazer esse trabalho por eles, oferecendo em troca panos, facas, machados e espelhos.

LUCENA, Ana Lúcia e outros. Trança criança: uma proposta construtivista. História e Geografia. V 4. 2º ciclo. São Paulo: FTD, FNDE/MEC, 1998.

T11 - Portugueses nas terras indígenas

Os portugueses chegaram numa praia que hoje se chama Bahia. Essa praia era a terra da nação Tupinikim.

Faz muito tempo que os índios Tupinikim plantavam naquela terra!

Mas os portugueses não respeitaram o direito da nação Tupinikim.

Os portugueses puseram um marco de pedra na Terra Tupinikim.

Puseram um marco com cruz. Cruz da religião do povo de Portugal.

Puseram um marco para dizer que aquela terra era do Rei de Portugal.

[...]

Eles pensavam que essa terra era uma ilha.

Eles deram o nome de Ilha de Vera Cruz.

Depois viram que não era uma ilha.

Então mudaram o nome para Terra de Santa Cruz.

Depois, como tinha muito pau de cor vermelha, cor de brasa, então, deram o nome de Brasil.

SOURIENTE, Lílían et alli. Integrando e percebendo o mundo. História e Geografia. 2ª e 4ª séries. São Paulo: Editora Brasil. FNDE/MEC, 1998.

T12 (não definiram título) Trechos da carta de Descobrimento do Brasil

A feição deles era parda, algo avermelhada; de bons rostos e bons narizes. Em geral são bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Não fazem o menor caso de cobrir ou mostrar suas vergonhas, e nisso são tão inocentes como quando mostram o rosto. [...]

Quando eles vieram a bordo, o Capitão estava sentado em uma cadeira abem vestido, com um colar muito grande no pescoço e tendo nos pés, por estrada, um tapete. [...]. Acederam-se tochas. E eles entraram sem qualquer sinal de cortesia ou de desejo de dirigir-se ao Capitão ou a qualquer outra pessoa presente em especial. Todavia, um deles fixou os olhos no colar do Capitão e começou a acenar para a terra e logo em seguida para o colar, como querendo dizer que ali havia ouro [...] Mostraram-lhes um papagaio pardo que o Capitão trazia consigo: pegaram-no logo com a

mão e acenaram para a terra, com a dizer que ali os havia. Mostraram-lhes um carneiro: não fizeram caso dele; uma galinha: quase tiveram medo dela – não lhe queriam tocar, para logo depois tomá-la com grande espanto nos olhos.

Um deles viu umas contas de rosários, brancas: mostrou que as queria, pegou-as, folgou muito com elas e colocou-as no pescoço. Depois tirou-as e com elas envolveu os braços e acenava para a terra e logo para as contas e para o colar do Capitão, como querendo dizer que dariam ouro por aquilo. Nós, assim o traduzimos porque esse era nosso desejo... Mas se ele queria dizer que levaria as contas e mais o colar, isso nós não desejávamos compreender, porque tal coisa não aceitaríamos fazer. [...].

MORENO, Jean Carlos e FONTURA JR, Antonio. História e Geografia. 3ª série. São Paulo: IBEP/FNDE/MEC, 2000.

Grupo 3- Textos sobre os negros

T13 - Abolição da escravidão

Houve uma época em que as pessoas que pertenciam a diferentes povos africanos eram capturadas e comercializadas em vários países. Os portugueses comercializavam essas pessoas para trabalharem como escravos no Brasil.

Os escravos trabalhavam muito, não ganhavam nada e quando desobedeciam aos seus senhores ou faziam alguma coisa errada, apanhavam de chicote, sofriam castigos, ficando presos em correntes. Muitas vezes eram espancados em praça pública.

Alguns brasileiros revoltados com o tratamento que era dado aos escravos e outros que tinha interesse em transformá-los em consumidores para o comércio, passaram a defendê-los e iniciaram uma campanha junto ao povo e a rei para que fossem libertos.

Esses brasileiros foram chamados de abolicionistas. Várias leis foram criadas para dar liberdade aos escravos. A última dessas leis foi a Lei Áurea, assinada pela princesa Isabel no dia 13 de maio de 1888. Desse dia em diante os negros deixaram legalmente de ser escravos e passaram a ser trabalhadores livres.

FURLAN, Sueli Ângela et alli. Viver e aprende: as pessoas e os lugares. Geografia e História. 1ª série. São Paulo: Companhia Editora Nacional. FNDE/MEC, 2000.

T14 - Libertação dos escravos

A escravidão teve início no Brasil quando os portugueses trouxeram os negros da África para trabalhar em nossa terra.

Os negros eram transportados para o Brasil em navios negreiros. Quando chegavam, eram colocados nos depósitos dos portos brasileiros, onde aguardavam o leilão, que seriam vendidos aos fazendeiros, como se fossem mercadorias.

Inicialmente, os negros trabalhavam nos engenhos de cana-de-açúcar, depois na mineração, mais tarde nas lavouras de café.

Além disso, eles eram ferreiros, pedreiros, carregadores, vaqueiros, criados domésticos, etc.

Os escravos negros não tinham nenhum direito, não recebiam salários, viviam em senzalas e, geralmente, eram tratados de maneira cruel pelos seus senhores.

Muitos negros se revoltaram contra essa situação e fugiram das fazendas onde trabalhavam para viver em quilombos.

Quilombos eram povoações formadas por negros que fugiam de seus donos.

O maior quilombo fundado pelos negros foi o Quilombo dos Palmares, no Estado de Alagoas. Seu principal líder foi Zumbi, que defendia bravamente seus habitantes.

Com o passar do tempo, libertar os negros era a idéia de alguns homens que eram chamados abolicionistas; entre eles: o poeta Castro Alves, Jose do Patrocínio, Joaquim Nabuco e André Rebouças.

Pouco a pouco, foram assinadas as leis para libertar os escravos: em 1850, a Lei Eusébio de Queiroz, que proibia o tráfico, isto é, o comércio de escravos; em 1871, a Lei do Ventre Livre, que dava liberdade para os filhos de escravos nascidos a partir daquela data em diante, mas deixa-os sob tutela dos senhores até os 21 anos de idade; em 1885, a Lei dos Sexagenários, ou Lei Saraiva-Cotegipe, que declara livres todos os escravos com mais de 65 anos; em 1888, a Lei Áurea, que dava liberdade a todos os escravos e acabou definitivamente com a escravidão do Brasil. Ela foi assinada pela princesa Isabel no dia 13 de maio de 1888.

Os negros exerceram muita influência no nossos costumes: nas crenças e cerimônia religiosas: a umbanda e o candomblé; na alimentação: acarajé, leite de coco, vatapá, azeite-de-dendê, cocada etc.; nas palavras: cachimbo, cachaça, neném, dodói, moleque, etc, na música: samba, maxixe, batuque, etc; nos instrumentos musicais: tamborim, zabumba, berimbau, etc.

PASSOS, Célia e SILVA, Zeneide. Eu gosto de Estudos Sociais. 4ª série. São Paulo: Companhia Editora Nacional. MEC/FAE, 1996.

T15 - Os documentos da história

Para estudar a história de uma pessoas, de um lugar ou de um povo, podemos utilizar diversas fonte de informações: documentos oficiais, cartas, relatos de viagens, diários, relatos orais, jornais, livros, mapas fotos e pinturas.

Observação: o texto apresenta uma cópia do Jornal Gazeta de Notícias, de 1888 com a publicação da Lei Áurea.

LUCCI, Elian Alabi. História e Geografia. Coleção Viver e aprender. 2ª e 3ª séries. São Paulo; Saraiva. FNDE/MEC, 2000. De acordo com os PCNs.

T16 - Direitos iguais para todos

Em muitas sociedades, a escravidão foi um ato comum. Os escravos e os servos eram considerados inferiores aos seus donos.

As pessoas que vieram para o Brasil como escravos eram aprisionadas na África. Aqui eles eram considerados uma mercadoria que podia ser comprada, vendida e usada como o dono bem entendesse. Os escravos eram obrigados a trabalhar do raiar do dia ao escurecer. Faziam todo o trabalho pesado. Se cometiam alguma falta eram duramente castigados.

MORENO, Jean Carlos e FONTURA JR, Antonio. História e Geografia. 3ª série. São Paulo: IBEP/FNDE/MEC, 2000.

T17 - Muito trabalho e muito castigo

Os portugueses traficavam escravos africanos desde 1441. O trafico de africanos para o Brasil manteve-se até 1850, quando foi proibido por lei. Inicialmente, os tumbeiros podiam transportar de cem a quatrocentos cativos. Mas, no século XIX, os modernos barcos a vapor podiam transportar até mil escravos. A viagem durava de trinta a quarenta dias. Se o tumbeiro viesse de Moçambique, a viagem chegava a durar dois meses.

Quando chegavam eram desembarcados e, depois, colocados no mercado, onde eram procurados pelos senhores interessados em comprá-los.

[...]

Logo que os negociantes obtêm licença para desembarcar seus escravos, são eles colocados perto da alfândega, onde são registrados depois do pagamento dos direitos de entrada. Da alfândega são os negros conduzidos para os mercados, verdadeiras cocheiras: aí ficam até encontrar comprador.

Depois de comprados, os negros eram deslocados para os mais variados tipos de trabalho.

Os guardas que tomavam conta do trabalho dos escravos, nas minas de diamantes, nas Minas Gerais, eram chamados de dragões. Os peões livres e os negros laçavam e matavam o boi no pasto.

Nas cidades, muitos senhores ensinavam um ofício para seu escravo e, assim, garantiam um lucro a mais com o trabalho realizado por eles fora de casa. Havia negros alfaiates, marceneiros, e marinheiros e negras lavadeiras, floristas e carregadoras, de água, entre outras ocupações. Eram chamados “negros de ganho” e tinham que entregar, ao final de um dia de trabalho, uma certa quantia em dinheiro ao seu senhor.

O castigo de colocar no tronco os escravos, que se recusavam a obedecer as ordens era muito comum nos engenhos de cana. O colar de ferro identificava o negro fujão e dificultava novas fugas. A utilização de castigos era uma maneira de amedrontar também os outros escravos, já que os negros não aceitaram a escravidão sem lutar.

Depois de muita campanha dos brasileiros abolicionistas, depois de muita luta e fuga dos negros – e depois de muita campanha da Inglaterra também -, os escravos foram libertados, oficialmente, no dia 13 de maio de 1888.

[...]

Pois é, não foi nada fácil para os negros assumirem sua vida de homens livres. Eles teriam que procurar novos empregos, mas possuíam apenas sua força de trabalho para oferecer. A maior parte deles não era alfabetizada e não conhecia outros ofícios, além dos que aprenderam com seus senhores.

Foi muito difícil adaptar-se à nova situação.

NEMI, Ana Lucia Lana & MARTINS, João Carlos. História e Geografia: Ensino Fundamental. Novos Tempos. 4ª série. São Paulo: Scipione, 1999.

T18 - Tempo de senhores escravos

Como vimos o extrativismo vegetal foi a primeira atividade que os portugueses desenvolveram no Brasil. Usando o trabalho dos indígenas que habitavam o litoral, os portugueses abarrotavam seus navios de pau-brasil para vender na Europa. Mas logo Portugal encontrou outra maneira de fazer fortuna e, ao mesmo tempo, garantir a posse das terras brasileiras: o plantio da cana para a produção do açúcar.

Também destinado à venda na Europa, o açúcar permitiu que os senhores de engenho e, principalmente, os comerciantes europeus e os governantes portugueses acumulassem grandes riquezas. Aqueles que trabalharam nas plantações e nos engenhos nada ganharam com esse lucrativo negócio.

Muitos colonos enriqueceram capturando e vendendo índios como escravos para os donos das grandes lavouras de cana. Mas Portugal não lucrava com essas vendas. Resolveu, então, incentivar o tráfico de africanos para o Brasil. Com isso, ganhava duas vezes: com a venda de escravos para os senhores de engenho e com a venda do açúcar para os europeus.

Os africanos reagiam à escravidão de muitas maneiras. Duas palavras de origem africana BANZO e QUILOMBO, referem-se a formas diferentes de resistência negra.

LUCENA, Ana Lúcia e outros. Trança criança: uma proposta construtivista. História e Geografia. V 4. 2º ciclo. São Paulo: FTD, FNDE/MEC, 1998.

T19 - Tempo de patrões e empregados

Durante quase 400 anos após a chegada dos portugueses ao Brasil, tudo o que aqui se produziu dependeu do trabalho escravo: açúcar, tabaco, algodão, ouro, pedras preciosas, cacau, café ... sempre para exportar. Mesmo depois de 1822, quando o Brasil deixou de ser colônia de Portugal, todo o trabalho na lavoura, nas minas, nas fazendas de gado e nas cidades continuou sendo realizado por escravos.

Em 1833, o tráfico de africanos para o Brasil foi proibido, mas o contrabando de escravos continuou por cerca de 20 anos. Há pouco mais de 100 anos a Lei Áurea proibiu o trabalho escravo no Brasil.

LUCENA, Ana Lúcia e outros. *Trança criança: uma proposta construtivista. História e Geografia. V 4. 2º ciclo.* São Paulo: FTD, FNDE/MEC, 1998.

20 - Organização do trabalho

Na zona rural, o horário e o ritmo de trabalho eram marcados pelas atividades da fazenda despertando os escravos. Em filas, apresentavam-se ao feitor para receber as incumbências do dia. Os carros de bois os levavam para os cafezais mais distantes. A pé, enxada ao ombro iam outros para os lugares mais próximos. Divididos em pequenos grupos, distribuía-se entre linhas de café. Fizesse sol ou chuva, frio ou calor, trabalhavam até nove ou dez horas sob as vistas do feitor.

[...] O alimento era despejado em cuias. De cócoras os negros engoliam a comida, usando colher de pau ou servindo-se dos dedos [...].

Meia hora mais tarde, recomeçava o serviço, interrompido a uma hora para o café com rapadura.

SZTERLING, Silva. *Primeiras Noções: História e Geografia, 2ª ed.*, São Paulo: FNDE/MEC, 1998.

CAPÍTULO V

SENTIDOS SUBJACENTES AO DISCURSO DOCENTE

Quanto mais fino o filete de luz, mais penetrante é a vigilância.

O novo espírito científico
Gaston Bachelard

Regularidades Discursivas

Nossa atenção será direcionada ao processo de funcionalidade dos sentidos discursivos proclamado pelos professores (Ensino fundamental) através da escrita referente à temática: “A formação do povo brasileiro”.

A fonte primária para análise constitui no conjunto de 21 textos agrupados nas categorias regularidades e irregularidades discursivas. Considero como regulares conceitos apresentados nos textos entre 20 e 40 vezes e, irregularidades os conceitos citados entre 02 a 05 vezes (Ver anexo 2).

Por questão metodológica agrupei primeiramente os conceitos regulares em: “fato histórico”, “sujeito” e “tempo histórico”. Os conceitos serão analisados em tópicos separados. Porém, na produção do DP são compreendidos de forma simultânea e interligados. Existe entre eles relação dependente.

De cada conceito são transcritos trechos dos textos produzidos pelos professores, em seguida apresento os apontamentos necessários a melhor compreensão dos sentidos subjacentes nos enunciados.

Inicialmente, a análise do funcionamento dos sentidos do discurso dos professores aponta existência das categorias de entendimento: regularidades e irregularidades discursivas da História no espaço escolar.

Irregularidades Discursivas

Nos textos produzidos pelos professores existem conceitos regulares e irregulares. Eles constituem aspectos do discurso pedagógico. Este é o elemento

estruturante dos componentes curriculares: Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa e outros.

As regularidades discursivas estão relacionadas à objetividade científica das disciplinas escolares. Elas mantêm o discurso oficializante ou fala competente (Chauí, 2000a) do *locus* escola por meio das formulações conceituais como: “fato”, “tempo” e “sujeito históricos”. Subjacentes aos conceitos estão interligadas a concepção de ‘espaço’, “sociedade”, “natureza” e “realidade” componentes do universo comunicacional dos professores.

A singularidade e individualidade das práticas docentes são garantidas pelas irregularidades discursivas. Revelam criatividade e inventividade do professor no espaço escolar. Este grupo faz fluir as contradições do DP. Não possuem força geradora para compor a formação discursiva, para além do DP, mas pontuam fissuras, pontos frágeis, lacunas, “buracos de coelho”, do discurso escolarizável.

O discurso institucional é discurso competente. Este, segundo Chauí (2000a: 17), “é aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância”.

A idéia de Chauí (2000a) é desdobramento discursivo das idéias foucaultianas. Ao estudar os procedimentos do discurso, Foucault (2000: 37) nos ensina que:

[...] nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala.

As redes discursivas, apesar de forte vigilância (ordem), fluem nos espaços da comunicação verbal para além do permitido pelo poder dominante. Como expressar o proibido, vetado, vedado, interdito, negado, sufocado? Dão conta deste recado, os provérbios, piadas, causos, fábulas e charges.

Além das estruturas discursivas mantenedoras do discurso competente existem personagens “licenciados” a dizer os interditos: a criança, o louco, a bruxa, o bobo

da corte, a feiticeira e o velho. A condição permite a fala, não ouvida, mas não silenciada. O professor não captado pelo DP sé considerado o outro no grupo.

As irregularidades discursivas nos textos dos professores fogem ao padrão do discurso institucionalizado, sem escapar dele. Representam singularidade, inventividade e criatividade docente. Elas estão relacionadas à visão de mundo que vão além da permitida no espaço escolar.

Ao proferir seu discurso (nuanças regulares ou irregulares) o professor fala do local e *lócus* – a escola. Cada local (espaço geográfico) é composto por código lingüístico (*lócus*). Foucault considerava esse processo como “formação discursiva”. De acordo com Pêcheux, (1997: 166),

[...] uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma harenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc), a partir de uma posição dada numa conjuntura.

Lócus institucionalizado a escola possui códice definidor do que pode ser dito, como, a quem e em que momento. Porém, a formação discursiva produz, apenas, sentidos monovalentes. Os discursos não são hegemônicos. A escola *lócus* do DP não é espaço geográfico neutro, harmônico, amorfo, mas espaço de conflitos, interesses diferenciados, conchavos, acordos, avanços, retrocessos, permanências, recriação discursivas.

O espaço escolar é o palimpsesto integrador de vários sentidos discursivos. Eles não se negam mesmo quando parecerem contraditórios, pois discursos outros que circulam no espaço escolar, além do DP, são desdobramentos discursivos da forma como a cultura ocidental burguesa escolheu para se legitimar, naturalizar e universalizar a si própria.

Ponto de Partida: História e História

Existem diferenças entre história e História. A história (h) diz respeito ao conhecimento histórico criado pela ciência. A História (H), sem deixar de ser ciência, é o conhecimento científico transposto ao espaço escolar. Idem para geografia e Geografia e demais componentes do currículo escolar.

Enquanto história cria a si própria através dos elementos: objeto de estudo, método e técnicas investigativas, a História é criação pedagógica. Na transposição do espaço-ciência ao espaço-ensino a corporificação da História ocorre por meio do discurso pedagógico formado dos elementos: objetivos, conteúdo, método de ensino e avaliação da aprendizagem. História discurso pedagógico e história discurso científico. História e história filhas legítimas da ciência, criada pelo capital.

Temos história e História. Geografia e geografia. *Lócus* de formações discursivas “diferenciadas” da mesma fonte geradora. O que é criado, dito e permitido pela história não corresponde *ipsis litteris* com o que é criado, dito e permitido pela História.

O historiador e o professor de história são dois profissionais diferentes. O primeiro cria o “fato histórico”. O segundo ensina o “fato histórico” (criação, construção, ficção) como algo acontecido. Segundo Caldas (1999b: 67),

Sem retomar os fios que estabelecem nossa ficção maior como ocidentalidade, aprendendo os sentidos e os intrincados e dialéticos significados da história e da História, não poderemos entender sua substância imaginária, mítica, ficcional, modo de ver e de sentir ocidentais, sem naturalizações que as mistifique numa universalização doentia e capenga, cada vez mais irreal e totalitárias, que chega a tornar-se inútil no fundamento e na função.

Tanto História quanto história são criações do mundo ocidental capitalista. São formas como concebemos e percebemos a nós e os outros. São nossos espelhos mágicos. A partir dos axiomas de universalização e naturalização da ciência a história é transformada em ferramenta capaz de revelar o acontecimento e criar o fato histórico.

Os conceitos regulares apresentados nos textos dos professores são próprios da História. A partir do discurso pedagógico da História interpretamos os sentidos latentes e subjacentes na escrita docente. O local e *lócus* de partida é a História.

Fato Histórico na Produção Docente

Selecionamos, a partir da escrita docente, a idéia de acontecimento, relacionada aos conteúdos da Disciplina História do Brasil: “Descobrimento do

Brasil”, “Libertação dos escravos” e “Proclamação da República”, para refletirmos como os docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental compreendem e corroboram a construção do DP da História.

Os professores não utilizaram o termo “fato histórico” na escrita, mas citam acontecimentos que estabelecem marcos históricos entre realidades: o passado ultrapassado e presente instaurado. O DP relaciona os conteúdos da História a partir dos “fatos históricos”.

A relação entre “acontecimento histórico” e conteúdo de História é elemento mais regular. Aparece 30 vezes (Ver anexo 2) nos textos produzidos pelos professores. Vejamos, como essa categoria é apresentada:

Com a chegada dos portugueses ao Brasil, vieram os jesuítas para catequizar. A primeira missa realizada teve uma grande participação dos índios (T-3).

O que comemorar nesses 500 anos? As leis, por exemplo, não são para todos. Alguns cumprem, outros desrespeitam só por que tem mais, não mudou quase nada; a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea, mas a escravidão continua; D. Pedro gritou Independência ou morte: será que temos liberdade? Será que somos independentes (T-5)

Falando exatamente da libertação dos escravos negros, em 13 de maio de 1888, quando a princesa Isabel assinou a Lei que libertou-os. Quando se fala desse acontecimento exalta-se a princesa e chega-se a chamá-la de a Redentora, esquecemos, no entanto, que a idéia de realizar esta façanha não foi exclusivamente dela, já que naquela época existiam várias pessoas que lutavam por igualdade entre as raças eram os escravocratas (T-12).

Dentro deste contexto os heróis históricos foram indivíduos de pele branca. E após a Proclamação da República, o país recebeu nova injeção de europeus (alemães, italianos, japoneses,...) (T-15).

A primeira constatação é do “acontecimento histórico” como desencadeador de conseqüências. Tal acontecimento, tal conseqüência. Esses “acontecimentos” estão carregados de desdobramentos da formação discursiva pedagógica. Os textos frisam o sentido do “acontecimento” linear resultante das transformações sociais. A exceção é o T-5 indica idéia de permanência temporal.

Subjacentes aos textos se têm idéia do Brasil “descoberto” pelos portugueses. O termo chegada, nesse caso, obedece ao sentido de ruptura e de negação simultaneamente. Se a história começa com a chegada dos portugueses, ruptura da

ordem, simultaneamente esta história nega, usurpa, viola, apaga a história milenar dos povos indígenas.

Com a chegada dos portugueses, eis a “luz” pairando sobre a “escuridão” das trevas. Os portugueses, povo culto, civilizado e cristão se põe em nome de Deus a levar a “Boa Nova” aos povos selvagens.

Nos T-5 e T-12, também possuem o sentido de “acontecimentos históricos” instauradores da nova ordem; fim da escravidão e início da liberdade para negros; fim do regime monárquico e início da democracia brasileira.

Na escrita docente: à chegada dos portugueses, assinatura da lei e vinda dos europeus se relacionam ao “outro” como personagem messiânico. Ações praticadas pelos heróis, o que vem de longe, os benfeitores dos oprimido. Atos heróicos retiram os desfavorecidos da condição de atrasados e os colocam em condição melhor de vida.

No T-15, esse sentido é ampliado para além dos grupos específicos índios e negros, alcança toda a “nação” brasileira. O Brasil recebeu nova injeção de europeus. O fato de receber os europeus é visto como condição *sine qua non* a passagem de Império a República.

Nos T-5 e T-12 estão presentes à pluralidade de sentidos. No primeiro momento o professor afirma o discurso pedagógico. No momento seguinte, põe em funcionamento irregularidades discursivas, quando questiona tais “acontecimentos históricos”: A Princesa Isabel assinou a Lei Áurea, mas a escravidão continua. (T-5); Quando se fala desse acontecimento exalta-se a princesa e chega-se a chamá-la de a Redentora, esquecemos, no entanto, [...] (T-12).

Nesses enunciados a atitude da Princesa Izabel, heroína dos escravos é questionada. Os textos marcam desdobramentos discursivos indicadores da não aceitação do discurso pedagógico. O ponto de partida é a enunciação do DP, o ponto de chegada pode ou não corroborar essa formação discursiva.

A escrita evidencia a criatividade do professor ao questionar verdades prontas. Será que temos liberdade? Será que somos independentes? (T-5). O texto chama

atenção para situação de exploração do povo brasileiro apesar da proclamação: “Independência ou morte”.

Para o discurso pedagógico de História, a “Independência do Brasil” é fato histórico consumado. Essa lógica embasa também a “libertação” dos escravos, a “chegada” dos portugueses e europeus. Participação dos escravocratas, resistência e organização dos negros escravizados, pressões econômicas da Inglaterra e exigências econômicas internas, elementos desencadeadores desses “fatos” são desconsideradas pelo discurso oficial da História dos livros didáticos e também na escrita docente. O discurso dos professores e DP se retroalimentam.

A criatividade e inventividade do professor são expressas entremeio do discurso pedagógico: D. Pedro gritou Independência ou morte (T-5). Em seguida questiona: será que temos liberdade? Será que somos independentes? O discurso do professor parte do discurso oficial, mas o ponto de chegada é a irregularidade e desdobramentos discursivos. A estrutura discursiva pedagógica não questiona ou reflete o “acontecido”, mas elabora, transcreve e o coloca para funcionar como representação fidedigna da realidade.

As irregularidades discursivas pontuadas na escrita docente não são simples negação do discurso oficial da História, mas expressividade da singularidade e individualidade vivenciadas entre o que diz o discurso pedagógico e as relações vivenciadas no espaço escolar. As irregularidades discursivas são expressas nos seguintes escritos:

Em pleno século XX ainda existem discriminações raciais no Brasil e no mundo, na qual muitos deles perderam suas origens pelo descaso da sociedade e a discriminação faz com que o negro não consiga espaço cultural e profissional. Levando o mesmo a se tornar um marginal, sem religião, sem passado, e na maioria das vezes sem futuro (T-6).

Hoje apesar de ter transcorrido 112 anos da libertação o elemento negro continua em desvantagem com o elemento branco, podemos citar o exemplo do Estado do Maranhão, com o pior desempenho de índice de desenvolvimento humano, a renda média familiar dos brancos é R\$ 230,00 mensais, já um negro recebe apenas R\$ 93,00. (T-10)

Estes enunciados partem do discurso midiático para contrapor o discurso da “libertação dos escravos”. Assim, além do sentido de negação, eles apresentam concepções diferentes do DP. Este compreende História como ciência do passado. A escrita do professor, influenciada pelo discurso televisivo, revela o passado não resolvido.

Estes escritos remetem a formação discursiva produzida e divulgados pela mídia. A idéia de “Brasil 500 Anos” fomentada na concepção histórica linear, que evolui do marco zero (período de barbárie) até o presente (período civilizado).

Os discursos são links de outros discursos. A prevalência na escola de determinado discurso não significa exclusão de outras formações discursivas. Elas são permitidas para corroboração do DP. Assim, o discurso midiático adentra o espaço escolar para reatualizar o “descobrimento” do Brasil. A História ao criar o “fato histórico”: “O Brasil foi descoberto em 1500” abriu precedentes as comemorações em 2000 do “Brasil 500 anos”.

A junção discurso midiático e reflexão das condições sociais impostas aos negros na atualidade, realizadas pelos professores, corrobora a idéia de “libertação dos negros”, pregada como fato histórico pelo DP da História.

O discurso da História, processo representativo da vontade de verdade (Foucault, 2000) é questionado pelos professores. Esse indício caracteriza leituras diferenciadas dentro da mesma estrutura discursiva. De acordo com De Certeau (1994: 41), “todo fato histórico resulta de uma práxis, porque ele já é o signo de um ato e, portanto, a afirmação de um sentido. Este resulta dos procedimentos que permitiram articular um modo de compreensão num discurso de fatos”.

O discurso pedagógico da História é signo representativo da constante recriação, afirmação, reatualização, justificação do “real” e da “verdade” Quantos sentidos compreendem determinado discurso? Este questionamento permeia o entendimento da funcionalidade dos sentidos presentes nas várias nuances discursivas fluidas no cotidiano escolar.

Os enunciados dos T-6-10 partem de reflexões atuais e retomam ao passado escravocrata. A escravização negra é transformada em “fato”. *A priori*, “fato

histórico” é passado. A ciência histórica elege, seleciona, cria, recria, por meio da História, seus “fatos”, como realidades vividas. Como no emaranhado da vida cotidiana, dimensão do vivido, a História identifica e determina o que é ou não “fato histórico”. De acordo com Caldas (1999a: 67),

[...] o vivido a que os acontecimentos se remetem não pode ter sido de uma única maneira em-si, pois há homens envolvidos e homens como substância, há diferentes maneiras de viver o vivido e diferentes maneiras de contar o vivido, sem que haja um único vivido modelo, pairando num céu metafísico, meta-histórico, além e antes dos textos, tendo acontecido em si mesmo, existindo ainda como um holograma dentro do olho de algum deus de plantão.

O “fato histórico” não é dado em-si e por-si. Ele não está lá, nem aqui. O historiador seleciona, defini, descreve o que vai ser considerado como “fato histórico”. Ele não é resultado imediato, descrição ou transcrição do vivido. “Fato histórico” é sistematização realizada a partir da escolha do historiador. É produção escrita. É texto. É narrativa. Segundo Caldas (1999a; 1999b; 2001) é mito, não porque traz em-si algo de ficcional, mas porque é ficcional a maneira como a ocidentalidade diz o “eu” e o “outro”.

Tempo nas Ciências Humanas

O conceito de tempo é tão complexo quanto à definição da própria história. Não é possível pensar história e negligenciar a discussão conceitual de tempo. “Sujeito”, “fato” e “tempo” formam a tríade do conhecimento Histórico.

No mito fundador (Chauí, 2000b) da cultura ocidental cristã contém referência sobre a criação do tempo. Este é o sexto elemento ordenado na criação. Deus disse: “Façam-se luzeiros no firmamento do céu para separar o dia da noite. Que sirvam de sinal para marcar as festas, os dias e os anos” (Gn. 1;14).

Compreender o tempo nas suas infindas dimensões tem sido preocupação fundante das ciências humanas. Cantado em versos e prosas, matematizado, gramaticado, cronometrado, messianizado seja como for à modernidade inaugura o fenômeno desencaixe tempo-espaco (Gidens, 1991) ou a compressão tempo-espaco

(Harvey, 1993). Este separado da natureza passa a condição de mercadoria capitalística (Guattari e Rolnik, 1986).

O tempo é concebido de diversas formas: tempo sagrado, profano, social, cultural, natural ou biológico. O tempo da fábrica, tempo psicológico e outros. Quanto à idéia de mobilidade, movimento ele é percebido nas dimensões: mudanças e permanências.

Os filósofos renascentistas criaram a idéia de Tempo das “Luzes”, marca da ruptura entre Idade das “Trevas” e modernidade. A cultura ocidental reafirma a noção de tempo bom com idéia de claridade e tempo mau com escuridão. Na meteorologia, apresentada no discurso midiático, o tempo bom é dia ensolarado e tempo ruim é dia chuvoso.

Na tentativa de sistematização do tempo foram criados os instrumentos reguladores: sinos das igrejas, ampulhetas, relógios, cronômetros, despertadores, agendas eletrônicas. A criação desses sistemas de objetos (Santos, 2002) e utilização dessas fermentas tecnológicas trazem consigo dada compreensão do tempo.

As construções arquitetônicas museus, galerias, bibliotecas, escolas e cemitérios funcionam como espaços guardiões do tempo. Sem esquecer, das antigas pinturas rupestres, passando pela arte renascentista e na atualidade os aparelhos eletrônicos (máquina fotográfica, filmadora), representam o desejo de captação do tempo.

Tempo e fotografia, eis duas materialidades fugazes. A fotografia é marca indelével do tempo. Ela é capaz de reproduzir o que “aconteceu” só uma vez e que nunca mais se repetirá. A máxima da fotografia é a existência do passado e antecipação da morte.

O tempo na fotografia é real, tempo pretérito. Tudo o mais é ilusório. De acordo com Barthes (2005: 29) “perante a objetiva: eu sou: aquele que eu julgo ser, aquele que eu gostaria que os outros julgassem que eu fosse, aquele que o fotógrafo julga que sou e aquele de quem ele se serve para exibir a sua arte”. A fotografia, sendo assim, é teatro dos vivos mortos.

A produção histórica também se constitui pela diversidade de concepções de tempos. O tempo histórico pode ser pensado sobre a égide positivista: Pré-história, Idades: Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. A concepção marxista organiza o tempo por meio dos modos de produção. Uma das vertentes da Escola dos Annales concebe o tempo a partir da idéia de curta (tempo individual), media (tempo social) e longa duração (tempo geográfico).

Tanto a concepção de tempo periódico do positivismo quanto à concepção marxista de modos de produção tem como ilusão a redução do tempo enquanto progresso linear, a sucessão que parte do tempo superado ao tempo da *civilitate*. De acordo com Novaes (1992: 10),

Uma história pensada a partir da idéia de promessa e um pensamento dominado pela técnica (...) têm em comum a ilusão de reduzir o futuro às idéias de espera e previsão. Vêm a história com realização dos desígnios da providência ou com determinado que de etapa em etapa, tempo e história correm em sentido determinado: é uma visão do tempo como sequência linear.

A preocupação na definição do tempo não é exclusividade da história. As demais ciências humanas também possuem caracterização temporal. Na teoria freudiana o tempo é definido por meio das estruturas desejantes da libido. Para Piaget o tempo é representado pelo desenvolvimento cognitivo: sensoriomotor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Diferentemente Vygotsky cria a zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal a identificação das capacidades e potencialidades cognitivas.

O tempo não existe antes na “natureza” e depois é captado pelas ciências como “objeto de estudo”. O tempo diz respeito à determinada criação social. Para Caldas (1999: 54),

No entanto, esta formatação (historicidade), não determina todas as possibilidades e consciências do tempo nem as limita a uma única maneira de ver, exatamente por advir de uma formatação social que permite uma abertura aos outros, sendo atravessada por esse feixe de contradições que permitem o além da hegemonia. Mas essa alteridade aberta pela ocidentalidade tem sido sempre a possibilidades real da destruição colonizadora do outro. No fim, sempre prevalece o tempo universal, monótono instalado por Deus, pela Natureza, pela Ciência, pela produções.

O tempo do capital. Tempo da Ciência. Tempo da produção. Tempo do consumo. Constituídos pelas respectivas formatações discursivas transformam o que entendemos, vivenciamos e defendemos como tempo seja creditado como tempo “natural” e “universal”.

Os defensores da História Nova e da Geografia Cultural apresentam novos temas, métodos e formas de concepção do tempo. A Geografia Cultural privilegia as experiências sensitivas e integram as representações mentais as reações subjetivas. A História Oral privilegia o tempo da memória. Para Meihy (2005: 77),

Em estado de oralidade, a memória é sempre dinâmica e mutável, sujeita as vicissitudes das circunstâncias. Sempre mudamos nossa forma de recordar e montamos esquemas narrativos dependentes de fatores externos a nós mesmos. Assim, por exemplo, de acordo com o público ouvinte, com o tempo disponível, como o ambiente físico ou com nosso estado de saúde, variamos as soluções, que vão desde a escolha das palavras até o peso dos fatos.

Memória, representações mentais, vivências sensitivas e subjetivas são estruturadas, organizadas e representadas para além do tempo-produção-mercadoria (linear e cronometrado). As representações mentais: memórias, lembranças, recordações fluem de apagamentos, criações, esquecimentos, apropriações, recortes, lacunas, enxertos, fragmentos de sonhos, desejos, decepções, ilusões, decepções, tristezas, alegrias, derrotas e conquistas. Qual o tempo (mercadoria) capaz de representar essas vivências? Qual linearidade dá conta de estabelecer o início, meio e fim das narrativas de vida? O tempo capital não é senhor de todos os tempos.

Tempo na Escrita Docente

Frente à complexidade conceitual pontuaremos na interpretação os sentidos de tempo presentes nos escritos docentes. A concepção de tempo apresentada pelos professores, inicialmente, corrobora o tempo formulado pelo discurso pedagógico da História.

Nos textos o conceito tempo é relacionado 32 vezes. Assim, como “acontecimento”, o tempo carrega vários sentidos imbricados ao conceito de “sujeito” e “fato histórico”.

As regularidades, da produção docente, que atestam à funcionalidade dos sentidos de tempo são apresentadas nos seguintes escritos:

Passados 500 anos hoje nós vamos falar do que o negro está passando por sua cor não mudar [...]. O negro só é bem tratado se puxar o saco do patrão. (T-2)

Hoje depois de 500 anos muitas coisas mudaram, não existe mais aquele lugar cheio de árvores e sim prédios, [...]. São 500 anos de alegria e desenvolvimento, [...]. (T-4)

Há 500 anos atrás os índios viviam em total tranqüilidade até a chegada dos portugueses, que começaram a modificar toda a sua cultura, os índios começaram a ser explorados pelos portugueses [...] (T-7).

Numa primeira constatação à idéia de tempo é relacionada à dimensão do passado. Algo acontecido há 500 anos atrás. Tempo pronto, acabado e cristalizado.

A lógica presente no discurso docente marca a concepção temporal da História. Pensar história pela tríade: passado, presente, futuro é periodização desdobrada do modelo positivista francês que divide a história: Idade Antiga, Idade Média, História Moderna e História Contemporânea. Essa periodização, sustento do ensino da História, de acordo com Caimi (1999: 59), “não estimula a busca autônoma e criativa do conhecimento histórico, pois impõe uma sequência preestabelecida de conteúdos; professores e alunos não têm a liberdade de escolher temas, assuntos, épocas”.

A indicação dos 500 anos abre precedentes fortíssimos para o desdobramento discursivo dos 500 anos de História do Brasil. Assim, como o cotidiano é uma invenção a história do Brasil, é invenção. A primeira, produto do revisionismo científico do século XX. A segunda, produto da necessidade imperial de criar a tão sonhada unidade nacional.

Francisco Adolfo de Varnhagen é considerado o pai da História do Brasil, o “Heródoto brasileiro”. Por volta de 1850 é publica “História Geral do Brasil”. A obra organiza a montagem do passado desde 1500. A obra de Varnhagen segundo Sodré (1988: 212),

[...] é narrativa extensa, minuciosa, em que está presente a simpatia pela antiga Metrópole [...] até o momento em que aparece, na realidade, não havia nenhuma que apresentasse em conjunto a vida colonial brasileira. Varnhagen, além de outros traços,

que o colocam em situação peculiar, entre os historiadores brasileiros, representa o esforço para conhecimento do passado estabelecido e mantido pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro [...].

A escrita da História do Brasil (sempre com H) é gerado nos auspícios do governo imperial. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), para legitimação do domínio português. A história deveria contemplar os grandes feitos dos heróis portugueses. A geografia deveria descrever o território e limites a grandeza e benefícios da natureza. Os escritos de Varnhagen são desdobramentos reelaborados da Carta do Achamento do Brasil.

Passados 500 anos, tão presente na escrita docente e nos LDs são desdobramentos do DP da História gerada em 1850. A História, a produção historiográfica, a escrita da História do Brasil não têm 500 anos, no máximo 157 anos. Tomar a criação do “fato” como “acontecido”, de acordo com Caldas (1999: 124), é “própria dos livros do ensino médio de História, nos quais o que aconteceu se confunde com a narração sobre o que aconteceu”.

Os 500 anos (T-2-4-7) legitimam a idéia de “acontecimento” ou “fato histórico”. O DP privilegia a noção tempo cronológico (calendários e datas) com início, meio e fim. Na educação esta opção se desdobra na sistematização do tempo escolar: primeiro, segundo, terceiro e quarto bimestres letivos e, na sistematização das modalidades de ensino pela seriação: 1ª a 9ª séries (Ensino Fundamental); 1º, 2º e 3º anos (Ensino Médio) e 1º a 8º períodos (Educação Superior).

Em relação à organização do tempo curricular, até meados da década de 90, do século XX, a área “Estudos Sociais” era ministrada nas séries iniciais do ensino fundamental (antigo 1º grau). O rol de conteúdos programáticos, na maioria, era constituído de “Datas Comemorativas”: “Descobrimento do Brasil”, “Independência”, “Liberação dos Escravos”, “Dia do Índio”, “Dia da Proclamação da República” e outros.

A implantação da LBD 9394/96 propiciou o retorno da História e Geografia ao currículo da Educação Básica. Porém, o ensino dessas áreas não significou rompimento da lógica temporal linear.

Segundo o DP, tempo histórico é concebido na seqüência progressista: passado, presente e futuro. Algo pronto e imutável resultante dos feitos heróicos como: “descobrimento”, “libertação”. De acordo com Nadai e Bittencourt (2000: 74),

[...] A imprecisão do momento em que ocorre a ação dos personagens é um dado significativo para reflexão desse caráter atemporal com que são revestidos. A transmissão da idéia de um passado separado do viver social articula-se com o sentido de um tempo imutável, dogmático, porque impossibilita questionamentos sobre o sentido heróico da ação.

A transmissão da História desenvolve a idéia objetificada, tempo cronológico (dia, mês, ano, era, século e milênio) desdobrada, no ensino da História do Brasil nos períodos: colônia, império e república.

A sedimentação temporal impossibilita não apenas o questionamento sobre heroísmo, mas sobre qualquer outro sentido da História. Como denuncia Caldas, (1999a: 54), “esse passado único afasta-se de qualquer politicidade: aconteceu, deixa estranhamente de ser nosso, passa a comungar com as coisas certa mineralidade, certa distância da coisa”.

Se o acontecido sedimentado no “fato histórico” se encontra no passado, como é possível inferir sobre ele? Como voltar ao passado? Como atuar politicamente no tempo que não tem volta? Como viver “Em busca do tempo perdido?”. O passado da História é atemporal, ahistórica e apolítico.

O enunciado 500 anos T-2-4-7 traz, relacionado à concepção linear, o sentido de continuísmo histórico. Esta concepção elimina qualquer possibilidade de transformação do presente. É a lógica religiosa, tempos melhores virão. É a lógica do capital, cresça no desenvolvimento e progresso. Segundo Chauí (2000a: 29),

Talvez uma das formas mais extraordinárias pela qual a ideologia neutraliza o perigo da história esteja em uma imagem que costumamos considerar como sendo a própria história ou a “essência” da história: a noção de progresso. Contrariamente ao que poderíamos pensar, essa noção tem em sua base o pressuposto de um desdobramento temporal de algo que já existiria desde o início como germe ou larva, de tal modo que a história não é transformação e criação, mas explicitação de algo idêntico que vai apenas crescendo com o correr do tempo.

Os conceitos de continuidade, desenvolvimento e progresso, ligados ao DP da História criam a idéia de evolução social predestinada. Não há necessidade de lutas, conflitos, guerras, motins e revoluções. O tempo linear vem da tradição religiosa na forma de compreender tanto o tempo quanto os acontecimentos. Segundo Bignotto (1992: 180), “a imagem que melhor sintetiza o tempo, tal como o pensamento cristão o concebe em sua sucessão contínua de momentos, é a linha [...], o tempo é pensado como essa tensão em a criação, a gênese, e o futuro, que coincide com o fim do tempo”.

O continuísmo histórico transfere a possibilidade de mudança para tempo a vir. Esta resultante da práxis social passa ser compreendida como destino, desígnios dos deuses ou benevolência dos heróis.

Além dos sentidos linearidade e continuidade histórica, também contem no discurso dos professores a idéia de tempo indicador de desenvolvimento. Tempo que parte do caos, barbárie e chega à civilização. Vejamos a passagem: Hoje depois de 500 anos muitas coisas mudaram, não existe mais aquele lugar cheio de árvores e sim prédios, [...]. São 500 anos de alegria e desenvolvimento, [...] (T-4).

Os termos árvores e prédios são empregados contraditoriamente para expressar o sentido oposto de alegria e desenvolvimento. Segundo Chauí (2000a: 29),

Outra noção que também visa escamotear a história sob a aparência de assumi-la é a noção de desenvolvimento. Nesta, pressupõe-se um ponto fixo, idêntico e perfeito, que é o ponto terminal de alguma realidade e ao qual ela deverá chegar normativamente.

Os conceitos desenvolvimento, (econômico/objetivo), e alegria, (sensitivo/subjetivo), aparecem interligados a idéia de evolução histórica. O jogo enunciativo: árvores, prédios, alegria e desenvolvimento criam os sentidos: árvores tempo da tristeza, trevas e ignorância. Tempo superado pela civilização – prédios, leia-se: alegria.

A especificação entre lugar-árvores e lugar-prédios reforça a separação entre espaço natural e espaço construído. O espaço modificado pela interferência humana, valorizado em detrimento do espaço “natureza”. Na relação espaços diferenciados

(natural e construído) têm o dobramento “homem” X “natureza”; desdobrado da idéia “sujeito” X “objeto”.

Na escola, espaço de vivências, práticas e saberes cotidianos, o tempo é vivenciado de forma diversificada-fluída e não hegemônico-estática. Esta estratégia do DP escamoteia o não-dito pelo dito. Vejamos o enunciado: Existem muitas lacunas ao longo desses quinhentos anos que marcaram a chegada dos colonizadores ao Brasil. (T-12).

As lacunas, referendadas no texto, representam estratégias de construção e sustentação do DP. Onde há lacunas existem “espaços” ainda não domesticados pelo discurso. Ao contrário do imaginado, as lacunas marcam não incompetência, mas eficácia do discurso institucional. De acordo com Chauí (2000a: 21-22),

O discurso ideológico é um discurso feito de espaços em branco, como uma frase na qual houvesse lacunas. A coerência desse discurso [...] não é uma coerência nem um poder obtidos malgrado as lacunas, malgrado os espaços em branco, malgrado o que fica oculto; ao contrário, é graças às lacunas entre as suas partes, que esse discurso se apresenta como coerente. Em suma, é porque não diz tudo que o discurso ideológico é coerente e poderoso.

O DP corroborado no espaço escolar pelas áreas do conhecimento não pode dizer tudo. Pois, como ensina Foucault (2003) a nenhum discurso é permitido falar de tudo, com todos, em qualquer tempo e em qualquer lugar, de qualquer forma. O T-12 prossegue na busca do preenchimento das lacunas, de acordo com o enunciado:

Quem foram estes brancos? O que vieram fazer aqui? Alguns desses questionamentos são fáceis de serem respondidos: sabemos que vieram da Europa, mais precisamente de um país chamado Portugal e que após chegar aqui iniciaram um processo intensivo de exploração dos nossos recursos naturais tais como pau-brasil e pedras preciosas. Outros até hoje não estão muito bem explicado, será que foi por acaso ou intencionalmente? (T-12)

Os questionamentos levantados marcadores de início e término do enunciado não pode ser respondido. Às vezes, até são respondidos. Cada lacuna preenchida, outras tantas são mantidas ou criadas. Elas não destroem ou rompem o DP, mas o apresenta como ainda incompleto, não hegemônico, totalitário como deseja e nunca alcança. É a materialização do processo de interdição tão bem apresentado por Foucault (2000: 9),

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa.

A existência da “ordem do discurso”, não é evidente. Ela silencia os falantes da linguagem, por meio dos limites discursivos estruturantes. As lacunas, espaços em brancos, são características das práticas discursivas totalitárias. Preenchê-las é desejar que Helena termine de fiar o tapete. Segundo Chauí (2000a: 22),

Assim, a tentativa de preencher os brancos do discurso ideológico e suas lacunas não nos levaria a “corrigir” os enganos ou as fraudes desse discurso e transformá-lo num discurso verdadeiro. É fundamental admitirmos que se tentarmos o preenchimento do branco ou da lacuna, não vamos transformar a ideologia “ruim” numa ideologia “boa”: vamos simplesmente, destruir o discurso ideológico, porque tiraremos dele a condição sine qua non de sua existência e força.

Para compreensão da funcionalidade dos sentidos discursivos não basta preencher lacunas. Esta não é preocupação primeira do pesquisador. As lacunas portam significados. É a busca de sentidos que guia a interpretação discursiva e não o preenchimento dos espaços vazios ou espaços em branco.

As concepções de tempo: linearidade, desenvolvimento e continuidade histórica expressam a lógica pensada pelo DP. Compreendemos a escola espaços plurais. Assim, apresentamos os sentidos de tempo presentes no discurso docente organizados pelas irregularidades, as dobras e os desdobramentos do DP.

Sem afugentar a ordem discursiva pedagógica, o T-1 traz explicitamente outra leitura do “tempo”, por meio do seguinte enunciado:

Toda cultura tem traços de permanências e transformações. Na cultura negra são perceptíveis traços característicos e marcantes no que diz respeito à dança, música e a culinária. (T-1)

Os conceitos permanências e transformações fogem à tríade: passado (antecedentes), presente (causas) e futuro (conseqüências), como compreensão do “fato histórico” defendido no DP. Se há permanências o passado é não-estático ou mineralizado. Ele flui no presente. Para Caldas (1999a: 58),

O passado, que não é outro tempo, é vital dimensão do presente. Presente e passado não são duas coisas, mas uma só; não estão em dois tempos diferentes, mas num só; não aconteceu um deles e o outro está acontecendo: os dois acontecem ao mesmo tempo-vivo.

Não existe “passado”, “tempo”, “presente”, “futuro” singulares, mas pluralidades temporais discursivas. Passado vive no presente; presente reconstrução e recriação do passado; presente criador e antecipador do futuro. Eis os tempos. Devires narrativos. Criadores de realidades, devaneios e *poíesis*.

O passado não caracteriza tempo superado. O futuro tão pouco garante dias melhores. Estes suportes narrativos do DP, desdobramento religioso devem ser esgarçados. De acordo com Nadai e Bittencourt (2000: 75),

Cabe ao professor explicitar e indagar qual a noção de tempo tem sido (ou será) objeto de trabalho na sala de aula, à medida que se supõe, a nível teórico, ser a história a disciplina encarregada de situar o aluno diante das permanências e das rupturas das sociedades e de sua atuação enquanto agente histórico.

O passado e presente são espaços interligados. O tempo presente consta o passado e tempo vindouro. As dimensões temporais são amálgamas. Não define início, meio e fim; antecedentes, causas e conseqüências; mudanças e permanências como defende a narrativa do PD criadora do tempo histórico legitimado na escrita docente.

O tempo histórico, concebido evolutiva e seqüencialmente, cria o passado rochedense: há 500 anos atrás (T-7). Se algo aconteceu num tempo tão zenital não há possibilidades de escavá-lo ou detoná-lo. Segundo Caldas (2001: 29), “o passado da História é conceito despolitizado, amorfo”. Pensar o tempo passado implica politicidade do presente.

O professor, porta voz principal, não pode romper de vez com o DP. Ele recorre à criatividade. Sem fugir da rede discursiva pedagógica compõe escrita de perguntas e respostas que envolvem o DP em mais dobras. Vejamos:

Quem foram estes brancos? O que vieram fazer aqui? Alguns desses questionamentos são fáceis de serem respondidos: sabemos que vieram da Europa, mais precisamente de um país chamado Portugal e que após chegar aqui iniciaram um processo intensivo de exploração dos nossos recursos naturais tais como pau-brasil e pedras preciosas.

Outros até hoje não estão muito bem explicados, será que foi por acaso ou intencionalmente? (T-12)

O desejo, implícito, não é responder questionamentos do próprio texto, mas se indignar frente à dificuldade de aceitação da intencionalidade, neste caso, desintencionalidade projetada pelo DP, em relação ao “descobrimento do Brasil”.

Por entremeio das regularidades e irregularidades discursivas é possível compreender as vivências no espaço escolar. Os sentidos expressos no conceito “tempo histórico” expressam a concepção histórica defendida pelo professor.

A noção de tempo é fundante para compreensão dos sentidos históricos. De acordo com Bloch (1976: 28), “a história é o homem no seu tempo e espaço histórico. Mais do que o singular favorável à abstração convém a uma ciência da diversidade, o plural, que é o modo gramatical da relatividade”.

O tempo é noção construída socialmente de diferentes formas em diferentes tempos históricos e espaços geográficos. Não há tempo hegemônico. Numa mesma sociedade existem diferentes formas de ler, vivenciar, esquematizar, sonhar, organizar o tempo e espaço. De acordo com Caldas (1991: 71),

Cada grande comunidade cria, em sua práxis, em sua especificidade sócio-histórica, seus imaginários e os limites de identidade e diferença que podem vir as caracterizá-las, moldura de formações sociais e modos de produção; cria suas realidades específicas e universais; cria suas naturezas, seus homens, seus deuses, seus demônios, seus aliados e seus inimigos, os significados e os significantes, os símbolos, os corpos e as formas, interioridades e exterioridade, existente e inexistente, presente/passado/futuro, objetos, instrumentos, relações, desejos, sonhos e mistérios que só a ela dizem respeito íntimo.

Sociedades percebem o tempo de maneiras diferenciadas. Grupos, da mesma formação cultural, possuem vivências temporais também diferenciadas. Para um seringueiro da Amazônia e um operário do ABC paulista, presos aos afazeres do cotidiano, marcados pelo tempo “natural” ou tempo “cronômetro” (réplicas do capital) as relações tempo-espaço são percepções e vivências peculiares.

A diversidade de tempo, sempre plural, dinâmica materializada nas permanências, rupturas, modificações, transformações e continuidades são

concepções que ampliam a compreensão dos sentidos do tempo. Reduzir História à transmissão dos “acontecimentos passados” é no mínimo aventura quixotesca.

Sujeito Histórico na Produção Docente

Para produção da temática: “a formação do povo brasileiro” os professores recorreram 40 vezes aos personagens: índios, negros e portugueses (ver anexo 3- 1). Essas indicações remetem a concepção de “sujeito histórico” criada pelo DP em consonância com “fato” e “tempo histórico”.

São vários os sentidos sobre “sujeito histórico” expressos na escrita docente. Primeiro, apresento os relacionados diretamente ao DP. Em seguida os desdobramentos discursivos reveladores da criatividade e individualidade docente. Iniciamos com seguinte enunciado:

Há 500 anos atrás os índios viviam em total tranqüilidade até a chegada dos portugueses, que começaram a modificar toda a sua cultura, os índios começaram a ser explorados pelos portugueses [...] (T-7).

A escrita reforça o DP: os índios não trabalhavam, viviam ociosos, eram indolentes. Elemento justificador da exploração imposta aos povos indígenas pelos portugueses em nome da civilidade.

A idéia total tranqüilidade assimilada no discurso docente é resultante de apagamentos, sileciamentos e esquecimentos do DP. A relação estabelecida com a terra; disputas territoriais entre comunidades tribais; “intempéries naturais”; nomadismo, (forma de preservação e manutenção do grupo), modelo de produção agrícola rotativo, fabricação e emprego de tecnologias não são pontuados ao modo de vida indígena.

A concepção de trabalho era totalmente antagônica para “índios” e portugueses. Para o primeiro, trabalho estava relacionado às necessidades imediatas de subsistência do grupo. Para os portugueses, trabalho (exploração da força de trabalho) era fonte de lucro e das riquezas imediatas.

Os índios não possuíam religião. Outro sentido presente no discurso docente sustentado pelo DP, expresso no seguinte enunciado:

Com a chegada dos portugueses ao Brasil, vieram os jesuítas para catequizar. A primeira missa realizada teve uma grande participação dos índios. (T-3)

A catequização foi estratégia utilizada para escamotear a exploração do trabalho e saberes das populações indígenas em prol da Igreja e Coroa portuguesas. A constatação da ociosidade indígena, lógica mercantilista, e catequização os colocam em posição inferior ao colonizador. De acordo com Chauí (2000b: 64-65),

Em conformidade com as teorias do direito natural objetivo, a subordinação e o cativeiro dos índios serão considerados obra espontânea da Natureza. [...] Ora, dizem os teóricos, considerando-se o estado selvagem (ou de brutos que não exercem a razão), os índios não podem ser tidos como sujeitos de direito e, como tais, são escravos naturais. [...] os índios, diziam os navegantes e os colonizadores, são gente “sem fé, sem lei e sem rei”. Nessas condições, estão naturalmente subordinados e sob o poder do conquistador.

A inexistência de sistema religioso, direito e governamental, sob auspícios europeus, foi utilizada como justificativa da inferioridade indígena. Seres inferiores, sem almas poderiam eram escravizados com a benção da Santa Igreja.

A tríade negação: rei, lei e fé justificativa a escravidão indígena e dos povos africanos é retroalimentada pelo DP e discurso docente. Neste desdobramento discursivo sobressai o aspecto biológico. Retrato do seguinte texto:

Passados 500 anos hoje nós vamos falar do que o negro está passando por sua cor não mudar [...] O negro só é bem tratado se puxar o saco do patrão. (T-2)

O enunciado remete ao sentido legitimado pelo DP. No início da colonização “índios” e “negros” foram considerados “seres inferiores”. Era vantajoso ao “branco”: colonos, explorador, aventureiros conceber e tratá-los dessa forma. Para Hernandez (2005: 23),

A partir do momento em que foram utilizadas as noções de “brancos” e “negros” para nomear de forma genérica, os europeus colonizadores e os africanos colonizados, os segundos têm de enfrentar uma “dupla servidão”: como ser humano e no mundo do trabalho. O negro marcado pela pigmentação da pele, transformado em mercadoria e destinado a diversas formas compulsórias de trabalho, também é símbolo de uma essência racial imaginária, ilusoriamente inferior.

“África” “América”, “Brasil”, “negros”, “índios”, “brancos” são invenções da ocidentalidade. Exatamente sendo narrativas ganham existências “naturalizantes” e “universalizantes”. Precisamos, de acordo com Caldas (2001: 11), “cair fora dessas camisas de força, não do real, não da história, não da sociedade, mas de discursos de poder”.

“Negros” e “índios” não existem. São construções discursivas legitimadoras do poder colonizador. O termo “índio” foi equívoco histórico produzido por Colombo. Acreditou ter chegado as Índias, quando aportou na ilha San Salvador (Bahamas) e assim, denominou os nativos de “índios”.

Os “índios” brasileiros inicialmente foram chamados pelos portugueses de “negros da terra” ou “negro brasis”. Desde o início do século XV (1410) os portugueses conheciam e exploravam a força de trabalho africana. Viram no “índio” um “negro” em potencial.

O termo negro tem origem mais diversificada. Etimologicamente, segundo Cunha (1982: 549), *negro* vem do latim *niger*, *nigra*, *nigrum*. Lingüisticamente deriva de Nigrícia, nome dado à região conhecida, na atualidade, como Sudão (África Oriental). Nigrícia pela aproximação com o latim *nigra* passou a ser chamada de “Terra dos Negros”. Durante o período da escravidão antiga os indivíduos capturados em Nigrícia, Nigéria e Níger eram chamados de negros.

Os povos capturados em Maurîtânia (África Ocidental) eram chamados de mouros. Sem muitas distinções, negros e mouros eram cativos advindos das regiões africanas. Câmara Cascudo (200: 48), cita trecho do diário de Nicolau Clenardo sobre a presença deles em Portugal. “Os escravos pululam por toda parte. Todo o serviço é feito por negros e mouros cativos. Portugal está a abarrotar com essa raça de gente. Estou em crer que em Lisboa os escravos e as escravas são maior que os portugueses livres de condição”.

Negro ou mouro era identificação de origem africana. Possuíam outros pontos comuns: designados de gentios e considerados resistentes ao trabalho pesado. Surgem neste contexto as expressões populares: “trabalhar como um mouro” ou “trabalhar como um negro”.

Na época moderna (a partir do século XVI) de acordo com Azevedo (1999), o termo negro foi relacionado às condições históricas do período escravocrata e colonial. Os europeus, a fim de justificar e legitimar o emprego da mão de obra escrava, não hesitaram em forjar um processo de inferiorização e alienação do negro.

O instrumento de maior eficácia desse processo continua sendo a língua portuguesa (língua do dominador). No seu dicionário de sinônimos e antônimos Fernandes (1989: 629) define o verbete *negro*: preto, escuro, fusco, denegrado, requeimado, tempestuoso, revoltado, tenebroso, caliginoso, tétrico, horrível, medonho, lúgubre, infausto, negregado, desgraçado, funesto, lutuoso, fúnebre, trágico, sinistro, ameaçador, medonho, aterrador, pavoroso, tremendo, adverso, inimigo, maldito, nefando, execrando, condenado, odioso, abominável, execrável, infame, moreno, escravo, escuridão, trevas e escuro.

A carga negativa é violenta. Em contrapartida, Fernandes (1989) define como antônimo de *negro*: claro, branco. A lógica funcional, perversa e fascista se materializa. Negro oposto de branco. Negro ruim. Branco bom. Logo: negro deve ser escravizado pelo branco.

Qualquer forma de discriminação: etnia, religião, sexual, idade, classe social, gênero busca esconder relações fascistas opressoras. Os discursos são criados justamente para manutenção dessas realidades. Assim, optamos por grafar os termos “índios”, “negros” e “brancos” entre aspas, por considerá-los não conceitos naturalizantes, mas sim construções históricas discursivas desejantes de “verdades”. Reafirmamos, negros e índios (neste caso sem aspas) são desejos do dominador.

Enunciados a exemplo do T-2 contribuem para reforçar e legitimar a manutenção da discriminação étnico-cultural. Características “biológicas” não justificam explorações e subordinações. Estas não são “naturais”, mas decorrem da própria organização social, excludente.

“Índio” e “negro” são atemporais ao *lócus* do DP. A participação deles é pontuada no período da colonização. “Índio” e “negro” são não-humanos,

desprovidos de ideal (olhar europeu), foram considerados entraves ao projeto colonizador no final do regime escravocrata.

Para acelerar a lucratividade comercial, colonizadores otimizaram o tempo e espaços “hostis”, substituíram “índios” por “negros”. Os “índios”, inicialmente chamados “negros da terra” ou “negros brasis” (Salles e Soares, 2005) foram considerados inaptos ao trabalho da lavoura. Em seguida, “negros” (negros de Guiné) considerados inaptos ao trabalho industrial foram substituídos pela mão de obra européia.

Com o advento da República, “índios” e “negros” são apagados da História brasileira. Fazem parte do tempo a ser esquecido. A estratégia utilizada para tanto são as lacunas, apagamentos e sileciamentos empregados na elaboração do DP. A História formata e professores legitimam imagens unívocas de “índios” e “negros”: seres inferiores.

A estratégia discursiva de apresentação dos colonizadores sofre desdobramentos no discurso docente para além do DP. Vejamos os enunciados:

Sabe-se através da História, que não veio para cá a “fina flor de Lisboa”, e sim degredados (ladrões, assassinos, prostitutas e etc). Talvez esteja escondido lá no passado a origem de um dos piores problemas que tanto atrapalha a vida dos brasileiros atualmente: a corrupção. (T-12)

O branco, limpo, culto, inteligente, mostrou sua verdadeira identidade: opressor, bandido, vilão, burro, ignorante e ladrão. Com ele levou nossa gente, nosso ouro, nossa flora, nossa fauna, deixou miséria, ódio, lágrimas e muita dor.

Esse é o branco herói que acabou com a cultura, mitos e religião e com força e imposição criou a escravidão. (T-14)

Como todos nos sabemos, os brancos (portugueses) tiveram uma participação muito importante para o desenvolvimento do nosso país. Primeiro pela História. Colocá-los como heróis descobridores dessa terra tão imensa e bela, pelos seus costume e língua que herdamos e pelos conhecimentos já que eram pessoas mais esclarecidas e organizadas (T-11)

Num extremo, os portugueses são considerados degredados noutra são heróis de pele branca. Os enunciados sustentam o paradoxo: bandido e herói. Este desdobramento advém do mito fundador da ocidentalidade: eterna luta entre bem e mal, deus e diabo. A imagem-herói construída por intermédio da historiografia

oficial: a “Carta de Achamento do Brasil” é auto-retrato dos portugueses e instrumento legitimador do herói.

A imagem de bandido atribuída aos europeus exemplifica como formações discursivas são desdobradas de outros discursos e navegam “livremente” entre eles. A idéia do português vilão não tem origem no DP, mas na mídia. No entanto, mídia e DP possuem a mesma estrutura narrativa. De acordo com Caldas (2001: 23),

Aquilo que é a História em termos de conhecimentos, dicotomia e confusão entre discurso e realidade, entre criação e fato, entre o vivido e sobre esse vivido, se apresenta nos termos da mídia, na indistinção entre o que se vê, se ouve e o “que esta acontecendo ou aconteceu”: a mídia nos dá a mesma impressão de realidade total da História: ali está tudo: ali está o próprio real ou pelo menos todos os acontecimentos que “valem a pena”: são substâncias: somos transformados em “espectadores da história” porque tanto a mídia quanto a História possuem o mesmo suporte lógico, a mesma certeza que ali-está-o-real, a mesma visão de mundo; a mesma confusão entre discurso e realidade, entre o vivido e os “vestígios” ou documentos desse vivido, o mesmo não pensar as mediações, as tecnologias envolvidas e a distâncias entre o que se vive e o que se fala sobre esse vivido, coisa que todo mundo no momento da vida sabe tão bem: tanto a mídia quanto a História apresentam o mundo no seu tempo real.

A quem interessa a apresentação do discurso midiático e do DP como opostos? Quais os jogos de linguagem os sustentam? Em que condições de produção cada um luta para manter suas idéias? Em que tempo histórico elas são mantidas e validadas? O ponto nevrálgico é ali-está-o-real. Para mídia ali-está-o-real é o presente. Para História é o passado.

O presente tempo da mídia é tempo fugaz. Tempo comestível, consumível. O passado tempo da História é tempo solidificado, cristalizado. Não se desliga. O que parece contraditório não é. A apresentação do português vilão na mídia reforça a imagem do português herói da História.

Outros sentidos presentes no discurso docente e DP relacionados ao sujeito da História são expressos nos enunciados:

A Princesa Isabel assinou a Lei Áurea, mas a escravidão continua; D. Pedro gritou Independência ou morte. (T-5)

Falando-se exatamente da libertação dos escravos, em 13 de maio de 1888, quando a princesa Isabel assinou a Lei que libertou-os. (T-10)

Como todos nos sabemos, os brancos (portugueses) tiveram uma participação muito importante para o desenvolvimento do nosso país. Primeiro pela História. Colocá-los como heróis. (T-11)

Os heróis históricos foram indivíduos de pele branca. E após a proclamação da república, o país recebeu nova injeção e europeus (alemães, italianos, japoneses,...) recebendo novas culturas, mudando o panorama econômico e cultural das específicas regiões. (T-12)

No discurso docente é reafirmado o sentido do personagem histórico (“aquele que vem em nome do senhor”): salvador, herói, prometido, iluminado. Deuses que atravessam os mares para salvar ou destruir. Heróis da História são: D. Pedro, proclamador da independência (T-5); Princesa Izabel, libertadora dos escravos (T-5 e T-10); brancos portugueses, descobridores do país (T-11) e imigrantes europeus, promotores do progresso (T-13).

Por que “negros” e “índios” não aparecem como personagens heróicos? A História oficial é o discurso do vencedor. Para o DP os marginalizados não têm ou não fazem parte da história.

A história é *locus*. Na escola este se materializa no livro didático. A História deste *locus* é feita pelos monarcas, presidentes, políticos, reis, imperadores, religiosos, militares e descobridores. Eles são os sujeitos da história, vestidos com “capas” de heróis lutaram e morreram pela “pátria mãe gentil”.

O homem ordinário, homem comum, professor, “índio”, “negro”, trabalhadores, desempregados, crianças de rua, sem-terras, bóias-frias, domésticas ocupam o não-lugar da história. São seus marginalizados a espera da salvação dos heróis e benevolência dos ricos poderosos.

O rei, rainha, marechal, presidente, senhor de engenho, faraó, colonizador, civilizado, religioso, letrado são personagens da história. Eles fizeram história. A relação História, heróis e feito histórico é unívoca. A ênfase no herói obscurece o pertencimento de classe. Assim, a História elimina o perigo da desarmonia social. De acordo com Munhoz (1983: 65):

Esta história procura ocultar o conflito entre as classes, principalmente através de um discurso de “unidade” que indica uns objetivos comuns, independentes do papel que o

indivíduo ocupa no processo de produção e conseqüentemente na classe à qual pertence.

A escrita da História desencadeada por entremeio do desenrolar dos “feitos heróicos” supervaloriza ações individuais. Nas narrativas os “fatos” são elaborados como originários de necessidades “reais”. Não são vistos como estratégias executadas a partir do centro de poder. Para Caldas (1999a: 23),

[...] se o conjunto de nossas percepções de natureza (e de todas as naturalizações) é historicizado, elas perdem, no limite, a universalização naturalizada, produzida no centro das classes que produzem ideologias.

A universalização desejada pelos discursos totalitários não se entranha em todas “redes” de forma desejada. O professor recorre a História e recria seus sentidos. O desdobramento discursivo é perceptível nas seguintes passagens textuais:

[...] a princesa Izabel assinou a Lei Áurea, mas a escravidão continua; D. Pedro gritou Independência ou Morte. Será que temos liberdade? Será que somos independentes? Quem sustenta esse país? Quem paga impostos? E o que é feito com nosso dinheiro? Quem trabalha de verdade? E quem sofre as conseqüências de tudo isso? (T-5)

Estatisticamente os negros vivem menos, ganham pouco e sua educação é restrita. Mesmo tendo sido um povo que participou do progresso do Brasil, como a mão de obra, cultura e com a comida típica e até na parte religiosa. (T-6)

Os brancos chegaram a catequizar os índios em benefício do seu trabalho escravo e com o tempo os índios foram esquecendo seus costumes e seus rituais. (T-7)

Sabe-se através da História, que não veio para cá a “fina flor de Lisboa”, e sim degredados (ladrões, assassinos, prostitutas e etc). Talvez esteja escondido lá no passado a origem de um dos piores problemas que tanto atrapalha a vida dos brasileiros atualmente: a corrupção. (T-12)

Esses enunciados não rompem o DP, pelo contrário criam dobras fortalecedoras do discurso competente. Ao questionar a participação portuguesa na formação brasileira o professor fortalece a idéia de superioridade do colonizador.

A catequização dos “índios” retrata no DP o sentimento de humanidade dos colonizadores. Fé cristã deveria ser levada aos gentios do Novo Mundo. No entanto, em certos enunciados a catequização é concebida como estratégia de exploração em proveito do colonizador. De acordo com Gagliard (1989: 26): “ao lado da cruz,

cravada ao solo, símbolo do poder e da salvação no Ocidente, dezenas de índios acompanharam inocentemente o ato religioso, sem poderem perceber que a semente de sua extinção estava plantada”.

O espaço escolar se transforma em arena conflituosa. O DP apresenta os portugueses como heróis. O discurso docente os retrata como degradados. A exemplos os seguintes enunciados:

Primeiro pela História. Colocá-los como heróis descobridores dessa terra tão imensa e bela, pelos seus costume e língua que herdamos e pelos conhecimentos já que eram pessoas mais esclarecidas e organizadas. (T-11)

Sabe-se através da História, que não veio para cá a “fina flor de Lisboa”, e sim degradados (ladrões, assassinos, prostitutas e etc). Talvez esteja escondido lá no passado a origem de um dos piores problemas que tanto atrapalha a vida dos brasileiros atualmente: a corrupção. (T-12)

O sentido paradoxal: heróis descobridores e degradados se confrontam enquanto práticas discursivas, mas não abrem possibilidade de historicidade, pois caem na “naturalização” da participação portuguesa.

O professor recorre ao *locus* histórico, como quem diz: “não sou eu quem diz, mas a própria história” (sabe-se através da História ou Primeiro pela História). Quem anuncia: os professores ou a história? Essa questão remete a concepção de sujeito assujeitado à ideologia (Pêcheux, 1997). No espaço da interação da comunicação verbal o professor fala *da* e *na* História. Simultaneamente é influenciado e influencia o DP.

A identificação do *status* “sujeito histórico” também é revisto nos desdobramentos discursivos docente. Ao questionar o significado da “libertação dos escravos” e “independência do país”, o professor constrói sentidos diversos dos “fatos históricos” oficiais. Vejamos o seguinte texto:

[...] a princesa Izabel assinou a Lei Áurea, mas a escravidão continua; D. Pedro gritou Independência ou Morte: Será que temos liberdade? Será que somos independentes? Quem sustenta esse país? Quem paga impostos? E o que é feito com nosso dinheiro? Quem trabalha de verdade? E quem sofre as consequências de tudo isso? (T-5)

O discurso docente destrona o herói do DP e resgata a importância da participação social na construção da história. Ao não responder os questionamento do próprio texto o enunciado abre outras possibilidades de análises.

O T-5 quebra o sentido do DP e pontua a criatividade e inventividade do professor, manifestas nos jogos de linguagem: “e o que é feito com nosso dinheiro?” (T-5). O *nosso*, responde os questionamentos: somos nós, homens ordinários, homens simples que pagamos impostos, sustentamos esse país, trabalhamos e sofremos as consequências da corrupção.

O professor no cotidiano escolar é capaz de inventar táticas e bricolagens nas redes DP. De acordo com De Certeau (1996: 79),

Mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade, sutil, tenaz, resistente de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representação estabelecidas. Tem que “fazer com”. Nessas estratégias de combatentes existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras de espaço opressor.

O T-5 é exemplar no uso dessas estratégias. O professor pelo desdobramento discursivo se apropria do DP: “a princesa Izabel assinou a Lei Áurea” e “D. Pedro gritou Independência ou Morte”. No segundo momento questiona a validade dos “fatos históricos” e, por conseguinte, o *locus* dos fatores: “mas a escravidão continua” e “será que temos liberdade? Será que somos independentes?”.

Por fim, com criatividade, inventividade, destreza, arte o professor se apropria do *locus* e constrói novos sentidos para o DP quando questiona: “quem sustenta esse país? Quem paga impostos? E o que é feito como nosso dinheiro? Quem trabalha de verdade? E quem sofre as consequências de tudo isso?” (T-5).

A apropriação pelo sujeito ordinário (professor) do *locus* do sujeito histórico (DP) representa dobras e desdobramentos discurso institucionalizado. O DP “naturaliza” e “universaliza” personagens e “fatos históricos”. Mas homens ordinários, falantes da língua, ocupantes da “periferia”, acorrentadas a rotina cotidiana, são capazes de criar, recriar, táticas e bricolagens não pensadas pelo olho que “tudo vê”.

CAPÍTULO VI

DESDOBRAMENTOS DISCURSIVOS: MARCAS DE SINGULARIDADES

As contradições são inerentes a minha visão, a meu sentimento e a minha concepção de mundo.

Meus Demônios
Edgar Morin

Categorias de Análise

As estruturas discursivas: oficial, religiosa, poética, científica, doutrinária, legal, literária, pedagógica, médica, coloquial, formal comportam duas estratégias de organização: i) as recorrências e ii) as irregularidades discursivas.

No capítulo anterior foram apresentadas às regularidades, as idéias recorrentes do discurso docente. Além das recorrências lingüísticas é salutar empreender esforços para interpretar as irregularidades, estas estão carregadas de sentido tanto quanto as regularidades.

As idéias, ideologias e sentidos são expressos não apenas pelo dito, mas também pelo não-dito. O silêncio dos vencidos, fala alto aos vencedores.

As irregularidades discursivas, apresentadas nos textos dos professores foram agrupadas em quatro categorias: valores, religiosidade, convivência e sonho. Estas expressam as seguintes idéias:

- 1) Os valores: expressos nos sentimentos de honestidade, amor, companheirismo, fidelidade e dignidade.
- 2) A religiosidade: idéia de salvação do contato entre “brancos” e “índios”.
- 3) A convivência: expressa no desejo da existência pacífica entre povos, respeito a si e ao próximo.
- 4) Os sonhos: relacionados à liberdade e conquista de vida melhor.

Esse agrupamento representa necessidade de organização para melhor pontuar as regularidades da escrita docente. Nos textos produzidos pelos professores essas categorias estão intimamente interligadas.

Cultura nas Concepções Docentes

A temática cultural poderia compor o quadro regularidades apresentadas no capítulo antecedente. O conceito é citado 20 vezes (Ver anexo 2) na escrita docente.

A opção em apresentar os desdobramentos da cultura neste tópico se justifica. Primeiro, defendemos cultura como expressividade e representação da vida social. De acordo com Chauí (2000a: 45),

Se considerarmos a cultura como ordem simbólica por cujo intermédio dos homens determinados, exprimem de maneira determinada suas relações com a natureza, entre si e com o poder, bem como a maneira pela qual interpretam essas relações a própria noção de cultura é avessa à unificação.

As comunidades indígenas, caboclos, migrantes nordestinos e sulistas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, povos da floresta, tribos urbanas criam e recriam formas singulares de percepção e relação com a natureza, sociedade, grupo interno e demais grupos. A cultura é plural.

Em segundo lugar, diversidade cultural implica complexidade conceitual. Qual o elemento provedor das diferenças e semelhanças entre os grupos culturais? As representações espaciais? As subjetividades? Em “Cartografia do Desejo”, Guattari (1986: 70), responde:

Os conceitos de cultura e de identidade cultural são profundamente reacionários: a cada vez que os utilizamos, veiculamos, sem perceber, modos de representação da subjetividade que a reificam e com isso não nos permitem dar conta de seu caráter composto, elaborado, fabricado, da mesma forma que qualquer mercadoria no campo dos mercados capitalísticos.

Nesta abordagem a expressão de subjetividade é mercadoria capitalística. Mercadoria carregada de fetiche. O diferente é elemento desejante de indivíduos e grupos. O amalgama cultural. Onde está a diversidade, especificidade e singularidade das culturas?

Cultura foi transformada em “objeto de estudo” pelas ciências humanas. Antropologia, História, Sociologia, Psicologia e Geografia têm criado, formulado e sistematizado o entendimento sobre cultura. A cultura é fruto da ciência e do capital. A ciência é o Midas da ocidentalidade, tudo que toca transforma em mercadoria.

A fabricação e produção dizem respeito à dimensão objetificada da cultura. Esta possuiu essência contraditória. Guattari (1986: 71) avança na lição:

Para mim, é muito importante considerar que esses processos de singularização podem ser, por um lado, capturados por circunscrições, por relações de forças que lhes dão essa figura de identidade – nunca esquecendo que se trata de um conceito de alguma forma profundamente reacionário, mesmo quando manejado por movimentos progressistas. Por outro lado, esses mesmos processos podem, concomitantemente, funcionar no registro molecular, escapando totalmente a essa lógica “identitária”. Essa espécie de ambigüidade dos conceitos existe em todos os campos.

Ambigüidade pontuada por Guattari é perceptível na escrita dos professores. Concomitante ela corrobora o DP sobre cultura, apresentada como elemento harmônico entre povos, mas por meio dos desdobramentos discursivos retrata formas de violações. resultantes do contato entre grupos culturais diferentes. Os sentidos de cultura legitimadores do DP são expressos nos seguintes enunciados:

Com a chegada dos portugueses ao Brasil, vieram os jesuítas para catequizar. A primeira missa realizada teve uma grande participação dos índios. (T-3)

Como todos nos sabemos, os brancos (portugueses) tiveram uma participação muito importante para o desenvolvimento do nosso país. Primeiro pela História. Coloca-los como heróis descobridores dessa terra tão imensa e bela, pelos seus costume e língua que herdamos e pelos conhecimentos já que eram pessoas mais esclarecidas e organizadas. (T-11)

Dentro deste contexto os heróis históricos foram indivíduos de pele branca. E após a Proclamação da República, o país recebeu nova injeção de europeus (alemães, italianos, japoneses,...). (T-15)

Os enunciados reforçam a idéia de harmonia entre povos culturalmente diferentes. O T-3 cria o sentido de atitude responsiva ativa do “índio” frente ao “fato histórico. Esse texto remete à idéia da harmonia entre as culturas. “Brancos”, “índios”, “negros” comungam único ideal: a construção da nação brasileira.

A existência harmônica cultural entre grupos na sociedade classista é utopia. A “convivência pacífica” entre grupos culturais diferentes, no período colonial, foi

estratégia empregada pelos portugueses para conquista e manutenção territorial. De acordo com Freyre (1998: 8),

A mobilidade foi um dos fatores da vitória portuguesa; sem ela não se explicaria ter um Portugal quase sem gente um pessoalzinho ralo, insignificante em número – sobejo de quanta epidemia, fome e, sobretudo guerra afligiu a Península na Idade Media conseguindo salpicar virilmente do seu rosto de sangue e de cultura populações tão diversas e a tão grande distancias umas das outras: na Ásia, na África, na América, em numerosas ilhas e arquipélagos.

A propaganda harmonia entre grupos sociais não ocorre pela legitimação da consciência para si. Ela foi estrategicamente criada para manutenção do *status quo*. A mobilidade pontuada por Freyre diz respeito à necessidade criada pelo português em manter relações sexuais com “índias” e “negras”. A mobilidade é relativa, unívoca. Ao português era permitida a circulação entre os grupos, não o inverso.

Apesar do estudo exaustivo sobre a sociedade brasileira colonial, Freyre não cunhou o termo “democracia racial”. O “mito da democracia racial” de acordo com Vianna (2000) surge de leituras apressadas, tendenciosas e equivocadas de Casa-grande e senzala (1932).

Não criado por Freyre o mito circula pelo imaginário coletivo como verdadeiro. A escrita dos professores retrata o desdobramento do mito “democracia racial”. Exemplo: A primeira missa realizada teve uma grande participação dos índios (T-3). O produzido, narrado, criado é expresso como acontecido. Fato histórico, verdade absoluta.

A “primeira missa” tem sua origem produzida em dois suportes textuais: carta e pintura. De acordo com Pero Vaz de Caminha, foi celebrada a “primeira missa” em 26 de abril de 1500. O “fato” foi registrado na carta (01 de maio de 1500) enviada ao rei D. Manoel.

“Enquanto assistimos à missa e ao sermão, estaria na praia outra tanta gente, pouco mais ou menos, como a de ontem, com seus arcos e setas, e andava folgando. E olhando-nos, sentaram. E depois de acabada a missa, quando nós sentados atendíamos a pregação, levantaram-se muitos deles e tangeram corno ou buzina e começaram a saltar e dançar um pedaço”.

A segunda é mais conhecida nos livros didáticos, é a pintura a óleo produzida em 1861 por Vítor Meireles. Suportes textuais diferentes utilizados para criar (carta) e legitimar (pintura) o sentido de contatos e convivências pacifista entre “brancos” e “índios”.

O “índio” como tutela do Estado é outro sentido presente no DP e desdobrado no discurso docente. Segundo o texto,

E as lideranças indígenas denunciam o descumprimento das discriminações das terras, falta de vigilância permanente das áreas, para evitar essas invasões, ineficiência dos órgãos ambientalistas para fazer cumprir a lei federal. Acreditamos que a lei é justa e deve ser respeitada. (T-9)

O enunciado inicialmente denuncia: falta de vigilância, permanente, das áreas indígenas contra invasões e ineficiência dos órgãos ambientalistas para fazer cumprir a lei federal. Conclui com a afirmativa: acreditamos que a lei é justa e deve ser respeitada.

Por que há necessidade de vigilância permanente das áreas indígenas? Porque os “índios” devem ser protegidos pelos órgãos ambientalistas? O “índio” continua sendo visto como inferior. A lógica do direito natural (teoria do século XVI) ainda permeia a concepção institucional sobre grupos indígenas.

Afirmativa: a lei é justa e deve ser respeitada, retrata o sentido essencial do DP: a lógica doutrinária. Para quem a lei é justa? Por que deve ser respeitada? A lei é discurso produzido por quem e a favor de quem?

O código civil compõe os “Aparelhos Ideológicos de Estado”. (Althusser, 1985). As leis desenvolveram, historicamente, capacidade de silenciar o indivíduo. Para Orlandi (1990: 55),

[...] não é só pela violência física ou verbal que se encontram os meios de se obter submissão. Há uma violência mais insidiosa e eficaz: a do silêncio. Esta sua, mesma sociedade como a nossa, se legitima em função do amor à pátria e da crença na responsabilidade do cidadão.

O Código de Direito é elaborado para manutenção dos ideários classistas. A legislação, de acordo com discurso midiático, garante a todos o exercício repleto de direitos. A constituição brasileira no art. 5, § único decreta: “Todos são iguais

perante a lei”. Se fossem, tão natural como aparenta não haveria necessidade do registro.

A garantia legal da terra aos indígenas é questão complexa. De um lado, povos indígenas, historicamente, “donos” da terra. De outro, legisladores: que deveriam salvaguardar esses direitos representam latifundiários, empresários, mineradores. Como a Lei pode atender a interesses tão díspares: respeito à vida indígena e satisfação dos interesses capitalista? Nesse conflito social, o “índio” continua sacrificado em prol do desenvolvimento.

O sentido de inferioridade indígena é desdobramento discursivo da superioridade dos portugueses e vice-versa. Ambos são dobras do DP. Exemplo:

Como todos sabemos, os brancos (portugueses) tiveram uma participação muito importante para o desenvolvimento do nosso país. Primeiro pela História. Colocá-los como heróis descobridores dessa terra tão imensa e bela, pelos seus costumes e língua que herdamos e pelos conhecimentos já que eram pessoas mais esclarecidas e organizadas. (T-11)

Neste enunciado é utilizado o recurso da lacuna. Típico do DP. Eles eram mais esclarecidos e organizados em relação a quem ou a que? O termo esclarecido remete ao sentido de conhecimento (ciência) e organizados (governo). O professor assimilou a idéia da superioridade européia justificada pela lógica quinhentista da ausência de: rei, roupa e religião da cultura indígena.

Não existe cultura mais ou menos esclarecida, superior, inferior, complexa. O conceito cultura implica na visão de mundo de determinado grupo. Cada sociedade elabora, cria, recria respostas às próprias necessidades de acordo com as condições objetivas e imateriais do grupo social. Caldas (1999a: 116) explicita muito bem esse processo,

Nada possui significado; nenhum objeto, relação, imagem, sonho, corpo, desejo, história ou vivências possui significado em si, independente do quadrante de sua práxis, de quem vive nesse contexto e de quem interpreta ou de quem renova o significado mesmo em outro contexto e, no limite, depende da existência, não somente de uma sociedade, mas daquela presença genérica que garante um olho diante de algo: sem essa presença não há nada.

A cultura existe em função da sociedade que a elabora. Não pode ser estudada, avaliada, julgada e classificada por meio de elementos estruturantes pensados fora da lógica social que lhe dá sustentação. Julgar a cultura européia superior a cultura indígena retrata postura etnocêntrica, autoritária e fascista.

Na interpretação do conceito cultura referente à escrita dos professores pontuamos os desdobramentos do DP através do seguinte enunciado:

Quando a civilização penetrou na vida dos verdadeiros donos da terra eram chamados de preguiçosos, trogloditas e sem cultura. Agora peço para vocês analisarem essa pergunta. Será que realmente eles são tudo isso? O homem civilizado que outrora rotulava os índios com todos esses adjetivos agora após 500 anos eles são chamados de exploradores, viciados, ralés e vis. (T-20)

Esta passagem é exemplo de texto aberto às diversas leituras. Tal afirmativa, no entanto, não significa a permissão de qualquer leitura. De acordo com Fiorin (1997: 81),

As diversas leituras que o texto aceita já estão nele inscritas como possibilidades. Isso quer dizer que o texto que admite múltiplas interpretações possui indicadores dessa polissemia. Assim, as várias leituras não se fazem a partir do arbítrio do leitor, mas das virtualidades significativas presentes no texto.

Ressaltamos a possibilidades de leituras múltiplas sobre o contato dos “índios” e europeus durante a colonização. Essas possibilidades revelam os desdobramentos discursivos presentes nos enunciados seguintes:

1) *Europeu X índio em 1500*. Quando da chegada dos portugueses ao Brasil os “índios” foram considerados sem cultura: quando a civilização penetrou na vida dos verdadeiros donos da terra eram chamados de preguiçosos, trogloditas e sem cultura. (T-20).

Ao andar nu, caçar, pescar e não ter religião o “índio” foi visto pelo colonizador como inculto, bárbaro, selvagem. O enunciado legitima o DP, ao privilegiar a cultura externa em detrimento da cultura indígena.

2) *Sociedade atual X índio*. Outra leitura expressa o tratamento ao índio modificou apenas em termos de adjetivação: [...] agora após 500 anos eles são chamados de exploradores, viciados, ralés e vis. (T-20)

As mineradoras, garimpeiros, grileiros, posseiros e representantes do agro-negócio consideram os “índios” como exploradores da floresta, pois eles negociam madeira e demais recursos naturais.

Esse grupo, para justificar a exploração dos territórios indígenas alegam: “é muita terra para pouco índio”. A terra poderia ser explorada em nome do progresso e do bem comum de todos aos brasileiros.

3) *Sociedade atual X europeu*. O enunciado suscita o sentido de revisionismo histórico: o homem civilizado que outrora rotulava os índios com todos esses adjetivos agora após 500 anos eles são chamados de exploradores, viciados, ralés e vis. (T-20)

A sociedade brasileira rotula os portugueses: exploradores, viciados, ralés e vis. A relação de alteridade é desenvolvida na contra mão. A percepção de português em relação ao ameríndio refletiu a auto-imagem portuguesa. De acordo com Santos (1999: 152),

[...] o único povo europeu que, ao mesmo tempo que observava e considerava os povos das suas colônias como primitivos ou selvagem, era, ele próprio, observado e considerado, por viajantes e estudiosos dos países centrais da Europa do Norte, como primitivo e selvagem.

Olhar o “passado” com lentes do presente resulta em descontextualizações. As concepções culturais mudam de grupos e épocas, tempos e espaços. As transformações devem ser percebidas através dos sentidos característicos em cada espaço geográfico e época histórica.

4) *Europeu X europeu*. Outro sentido retrata a alteridade entre indígena e europeu: quando a civilização penetrou na vida dos verdadeiros donos da terra eram chamados de preguiçosos, trogloditas e sem cultura. Agora peço para vocês analisarem essa pergunta. Será que realmente eles são tudo isso? (T-20)

No encontro entre culturas cada grupo vivencia processo de alteridade por meio do efeito espelho. Ao olhar o outro vê a si próprio. De acordo com Caldas (1999a: 28),

Não se vê aquilo que não está no olhar. Ver não é fenômeno ótico ou biológico. Faz parte da maneira como se codifica e se decodifica o mundo que nos circunda. Ver é codificar e decodificar. É antes de tudo, maneira de interpretar, de dar sentidos, de criar e reconhecer conexões e mediações entre instâncias ôticas. Olhar é “ouvir” mediações e instaurar paralelos, identidade/diferença; é identificar nosso “cheiro” e garantir territórios e “apalpar” o conhecido e se espantar com o outro, podendo, assim vê-lo como outro; é “degustar”, com horror ou prazer, alteridades; é vivenciar como a única realidade, ou a realidade privilegiada, o real pelo social.

O olhar é formatação social. Não se vê com os olhos, mas com lentes *sociales*. Termos: preguiçosos, trogloditas e sem cultura não faziam parte do código lingüístico indígena. Eles revelam sentidos relacionados às concepções européias. O português olha o indígena vê o próprio reflexo. Como Narciso³⁴ à beira do lago.

A sociedade européia do século XVI considerava o trabalho castigo de Deus. Trabalhar era função de “negros” (negros da Guiné ou negros da terra).

O processo de colonização, “encontro” entre culturas resultou em massacres, mortes, explorações, humilhações, repressões e imposições com predominância da violência européia sobre os demais grupos.

O poderio bélico, domínio da escrita, acordos (políticos, econômicos, religiosos) estabelecidos durante o período colonial garantiram aos portugueses “a escrita da história”. O DP cria heróis, ideologias, enunciados, sentidos e mantém a naturalização da história dos vencedores. História e DP são crias da ciência. A ciência existe para fazer funcionar o capital (Caldas, 1999). Crença na superioridade dos vencidos é condição *sine qua non* a harmonia social e a dinâmica da produção.

A cultura é sempre plural. As pessoas nas operações do cotidiano: andar, falar, ler, escrever, plantar, namorar, estudar, trabalhar constroem a história. Não a História. A cultura é marca da singularidade. De acordo com Santos (1999: 48-49), “daí a autoconcepção das identidades contextuais como multiculturalidades, daí, finalmente a crescente interdisciplinaridade entre ciências sociais e humanidades”.

³⁴ Narciso, personagem da mitologia grega, era filho do rio Afiso e da Ninfa Liríope, era mais belo do que os Imortais. No verão o jovem Narciso, sedento, aproximou-se da fonte de Téspias para saciar a sede. Debruçou-se sobre o espelho imaculado das águas e viu-se. Viu a própria imagem e apaixonou-se pela própria sombra refletida no espelho da fonte, jogou-se nas águas. Procuram-lhe o corpo, encontraram apenas uma delicada flor amarela, cujo centro era circundado de pétalas brancas. Era o Narciso In: Brandão, Mitologia Grega (1995: 190).

As comunidades interpretativas (Santos, 1999) serão promotoras da nova episteme, com base no conhecimento retórico, na convicção dos argumentos e na democraticidade garantida na vez e voz dos sujeitos discursivos.

Irregularidades do Discurso Docente.

Consideramos irregularidades as categorias apresentadas, em torno de três ou menos vezes, apresentadas nos textos produzidos pelos professores (ver anexo 3. 2). As irregularidades merecem interpretações. Nos espaços discursivos, o menos dito tem relevância de sentidos tanto quanto o dito constantemente.

O professor influencia e é influenciado pelo DP. As irregularidades, simultaneamente, são espaços presos ao DP, mas também espaços de resistência, bricolagens, táticas vivenciadas no acontecer das práticas cotidianas.

A concepção do DP não é unânime na forma e conteúdo. Existem na escrita docente enunciados diversos do discurso oficial. Questões como: pluralidade cultural e barbárie da colonização, apesar de negligenciadas pelo DP estão presente nos textos dos professores.

Nesta parte apresento as concepções dos professores sobre: respeito, liberdade, salvação, amor e amizade. Temas negligenciados pelo DP são desdobrados no discurso docente.

As questões apresentadas pelos professores serão interpretadas por meio do seguinte agrupamento: 1) respeito e convivência; 2) amor, amizade e honestidade e, 3) salvação e liberdade. O agrupamento representa necessidade metodológica de organização textual. Os conceitos estão correlacionados entre si.

Respeito e Convivência

Dentre as irregularidades e desdobramentos discursivos, os sentidos relacionados à idéia de respeito aparecem no discurso dos professores, com maior ênfase. Exemplos:

Há 500 anos atrás, havia um povo natural e transparente, que vivia o dia a dia sem se preocupar com o amanhã, roupas não conheciam, andavam nus como vieram ao

mundo, tudo era natural para eles. Havia respeito, honestidade, responsabilidade e fidelidade, coisas, acho que herdamos deles. Criticá-los pelo seu modo de vida, porque se eles eram muito mais sabidos do que nós. (T-7)

[...] Observa-se que as pessoas não se respeitam por se acharem melhores que os outros, haja vista que no país em que vivemos não existe raça pura, por isso se formos estudar minuciosamente a nossa história iremos perceber que os seres humanos não são distintos dos outros pela cor da pele. (T-17)

Quando as pessoas aprenderem o que é realmente o valor de uma vida e aprenderem a viver respeitando o seu próximo, talvez as coisas possam a vir a melhorar, senão debalde. (T-17)

A Lei Federal prevê 10% de terra de cada Estado para as reservas indígenas [...] Acreditamos que a lei é justa e deveria ser respeitada. (T-9).

A idéia de respeito relaciona à imagem do índio ao “passado histórico” e traz a tona à questão para o presente. O T-9 chama atenção ao respeito à demarcação das terras indígenas. Subentende o respeito ao índio, sua cultura e internalização de paradigmas diferentes ditados pelo capital, exemplo: espaço e vida. De acordo com Orlandi (1990:130),

Não é em espécie que o poder funciona. É pelo conflito. Não é o quem da propriedade que importa é a constituição desse poder-ter, e de dar, quando é o caso. O índio não pode ter a terra. Pode-se até mesmo dá-la a ele. E aí já se esta gerenciando sua relação com a sua sobrevivência, e sua relação com terra significa sua relação com o Brasil, com a nação. Em suma, significa a qualidade de sua cidadania. De segunda mão: dada e não adquirida.

O respeito à cultura dos diferentes grupos sociais remete a outro aspecto também expresso na escrita docente, a idéia de convivência. A convivência pacífica entre os povos é na atualidade necessidade mundial. A continuidade do T-7 expressa esse desejo da seguinte forma:

Com a nossa imponência transformamos os índios em meros copiadores, sua história era tão rica, sua inocência era tão bonita. Ah! Como eu queria que nos pudéssemos conviver com eles, com certeza iríamos aprender o que não nos ensinaram até hoje, a respeitar o próximo como a nós mesmo. É uma pena, porque tudo não é como há 500 anos atrás. (T-7)

Os sentidos relacionados ao respeito e convivência estão intimamente interligados. Para conviver, é preciso respeito as diferentes concepções de mundo dos mais variados grupos. Para despertar nas futuras gerações, essa necessidade a

convivência foi transformada em pilar da educação. O novo paradigma educacional estabelece o desenvolvimento das competências: saber conhecer, conviver, fazer e ser.

A humanidade chegou a patamares, tanto populacional quanto tecnológico, nunca antes imaginados. Os conflitos pela manutenção dos territórios estão mais acirrados. De acordo com Haesbaert (2006: 67): “o acesso pleno a um território como experiência integradora do espaço só será possível quando todos, de alguma forma, puderem vivenciar o mundo em suas múltiplas escalas, pois o território é multiescalar é um território-rede”.

O domínio da tecnologia, conhecimento científico e garantia do território são divisores sociais. Essas ferramentas são utilizadas para legitimação da exclusão. O respeito às diferenças culturais se torna condição indispensável à convivência humana.

Amor, Amizade e Honestidade

Ao agrupar esses ideais, consideramos o conhecimento como elemento aglutinador entre: amor, amizade e honestidade. De acordo com Morin (2002: 101),

Estamos abertos para determinadas pessoas próximas privilegiadas, mas permanecemos, na maioria do tempo, fechados para as demais. O cinema favorece o pleno uso de nossa subjetividade pela projeção e identificação, faz-nos simpatizar e compreender os que nos seriam estranhos ou antipáticos em tempos normais. Aquele que sente repugnância pelo vagabundo encontrado na rua simpatiza de todo coração, no cinema, com o vagabundo Carlitos. Enquanto na vida cotidiana ficamos quase indiferentes às misérias físicas e morais, sentimos compaixão e comiseração na leitura de um romance ou na projeção de um filme.

As idéias de Morin caminham na lógica da produção da subjetividade capitalística de Guattari. Neste sentido somos sensíveis ao amor de Ceci e Peri³⁵, mas

³⁵ “O Guarani” (1857), de José de Alencar retrata a personificação idealizada pelo colonizador do indígena na personagem de Peri (herói). Este “abandona seu passado, presente, futuro, sua ambição, sua vida, sua religião mesmo” (Alencar: 1988, 215), com o intuito único de servir e salvar sua senhora Ceci (heroína). Nos dizeres de D. Antonio de Mariz (Pai de Ceci), Peri “é um cavalheiro português no corpo de um selvagem” (1988: 34). O contra-discurso de “O Guarani” é representado pelo personagem “Macunaíma” (1927) de Mário de Andrade. A história de Macunaíma, o herói sem nenhum caráter, “o grande mau”, preguiçoso, comilão, beberão, mentiroso, mulherengo e aproveitador é o oposto de Peri. Entre ambos ocorre o processo de metamorfose. Peri, corpo de índio, é transformado em fidalgo. Macunaíma, que também era índio, é transformado fisicamente em branco, mas sem mudança de personalidade. Ele é o senhor do seu próprio destino e dos demais personagens, que o cercam. Muda a vida de todos para satisfação pessoal. Macunaíma é o criador da máxima: “pouca saúde e muita saúva, os males do Brasil são” (Andrade, 2001).

não expressamos a mesma comisseração por Galdino Pataxó queimado em praça pública.

A relação estabelecida entre portugueses e indígenas é retratada em termos de: amor, amizade e honestidade. Os sentidos desses conceitos estão presentes nos seguintes textos:

Vamos armar os índios [...]. Vamos ser bons amigos [...]. Venha crescer comigo. (T-8)

São 500 anos de alegria e desenvolvimento e honestidade. Será que agora todos querem ser parentes de Cabral. (T- 4)

Há 500 anos atrás, havia um povo natural e transparente, que vivia o dia a dia sem se preocupar com o amanhã, roupas não conhecia, andavam nus como vieram ao mundo, tudo era natural para ele. Havia respeito, honestidade, responsabilidade e fidelidades, coisa, acho que herdamos deles. (T-7)

Os princípios amor, amizade e honestidade remetem às questões apresentadas sobre convivência e respeito entre os povos. A amizade é manifestação de amor, capaz de unir as pessoas em prol do bem comum.

Karl Marx conclamou na era da Revolução Industrial: “Operários do mundo uni-vos”. Hoje, a máxima é: “Cidadãos planetários uni-vos” (Gutiérrez, 2002). Utopias! No entanto, sonhos e utopias são antecedentes dos devires históricos.

Os princípios de respeito, honestidade, responsabilidade e fidelidade existiam entre os “índios” porque viviam em estado natural. Este sentido expresso no (T-7) é desdobramento dos discursos naturalistas e indianistas.

No primeiro grupo temos Rousseau como expoente maior. De acordo com o filósofo a humanidade, nos primórdios, vivia em estado natural. Os indivíduos sobreviviam de acordo com recursos disponibilizado pela natureza. Esse estágio de felicidade original será representado na figura do índio inocente. O “bom selvagem”.

A idéia do índio vivendo em estado natural foi desdobrada pelas visões etnocêntricas. A evolução humana ocorre, segundo esses pressupostos, da barbárie a civilização. “Índios” viviam em estado natural (barbárie) os colonizadores viviam em sociedade (civilização). Coube ao colonizador promover a evolução do “índio”.

Para a humanidade ter vivido o estado natural era preciso a ‘natureza’. Mas não existe natureza. De acordo com Caldas (1999a: 20), “não existe natureza, a não ser para uma sociedade. A idéia de ordem, de estrutura significativa é fundamental como suporte daquilo que entendemos como natureza”.

O grupo dos indianistas tem origem na produção de Domingos José Gonçalves de Magalhães. Poeta romântico, membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, publicou o poema épico “Confederação dos Tamoios” (1856).

Gonçalves Dias (1846) na obra “Primeiros cantos” escreve o poema “I-Juca Pirama”. História de um “índio” sacrificado por tribo inimiga. No romance, a valorização do “índio” foi feita por José de Alencar no “Guarani” (1857) e “Iracema” (1863).

Os desdobramentos discursivos do “índio” como bom selvagem têm origem no indianismo brasileiro. O indianismo deu nova roupagem ao nativo, antes objeto da descrição ou sátira. O heroísmo indígena oferece ao brasileiro o sentido de passado glorioso.

Salvação e Liberdade

A idéia de salvação está ligada ao aspecto religiosidade. Especificamente ao messianismo religioso. A esperança no Supremo para o fim do sofrimento.

As ciências humanas, por muito tempo, conceberam a religião como elemento de perpetuação do *status quo*. Fator alienante de assujeitamento social e individual. Na condição de assujeitamento o sujeito transfere os problemas sociais e individuais ao plano transcendental.

Nos textos produzidos pelos professores as indicações de salvação encontram outras ideais, além do assujeitamento. Eis os seguintes enunciados:

Saindo da influência branca. Buscando a salvação. Formando verdadeiro cidadão. Para construir nossa nação (T-8)

Penso com toda a minha força de índia que sou, que não fomos à salvação para os índios, nem grandes heróis desta civilização que por mais que todos me digam o contrário ele foi o maior clã que já existiu em nosso país. (T-15)

Salvação, no primeiro enunciado está relacionada ao imaginário coletivo. A cidadania é pontuada como caminho a conquista da salvação. Para os “índios”, ser cidadão implica: assimilação de princípios de sociabilização diferente do próprio grupo como garantia da nacionalidade brasileira e posse da terra.

No enunciado do T-8, salvação, apesar de sustentada em bases falsas, negação da cultura indígena, não é messiânica, no sentido de conferi-la ao que vem de fora. Ela resultará da compreensão do próprio índio em se organizar e lutar pelos direitos.

O DP formou a imagem do “branco salvador”. A cultura indígena é formatada pela ausência: religião, governo, economia. O “branco” detentor dos bens não possuídos pelos índios foi garantia de luz para os habitantes das trevas.

O T-15 desdobra o DP com essa concepção: não fomos a salvação para os índios e avança ao retratar a singularidade docente reveladora de sentidos. O indivíduo desterritorializado do grupo cultural continua a ele pertencendo pelos laços da identidade.

O discurso pontua o processo de aculturação definido não pela ótica dominante, mas pelo “índio”, o dominado. Outro sentido vem à tona e desdobra o DP, que continua a considerar a História do Brasil no predomínio da lógica universal e natural.

A idéia de salvação aparece na escrita docente como elemento de resistência e inventividade do sujeito (De Certeau, 1994). O indivíduo não é totalmente passivo frente aos instrumentos de aliciamento. Ele se apropria desses discursos para manter resistência, criatividade e inventividade contra as forças impositivas.

Por meio dos desdobramentos discursivos o professor expressa singularidades. Aquela professora se reconhece como “índia”, apesar do *lôcus discursivo*, DP, ter privilegiado a formatação da inferioridade indígena.

Ao invés de pura aceitação do discurso religioso o homem comum, de acordo com Certeau (2001: 76), compreende: “agora a gente sabe, mas não pode dizer alto. Ali sempre, os fortes ganham e as palavras enganam”. A apropriação do discurso religioso e recriação no cotidiano é desdobramento discursivo, arte, não alienação.

A liberdade cantada em prosa e verso, defendida nos discursos políticos e acadêmicos é o sonho do homem moderno. Esse ideal é expresso nos enunciados:

[...] gente por todos os lados, procurando talvez algo que lhe satisfaça, assim mesmo deixando o que é mais preciso, o amor o companheirismo, liberdade, consciência e outras coisas que nos faz relatar [...]. (T- 4)

Então não mudou quase nada, nos somos totalmente dependentes de outros países, somos escravos que estamos em luta pela nossa liberdade. (T-5)

Vivíamos livres, sem roupas e éramos felizes. E hoje, são presos, vestidos e são infelizes. (T-16)

Éramos donos de tudo, as águas, as montanhas, as matas, as riquezas e a nossa cultura era rica, do nosso jeito de viver e sentir a liberdade de termos uma terra que era só nossa. (T-18)

Quando teremos nossa liberdade de volta? (T-19)

Exceto no enunciado T-16, o conceito de liberdade aparece relacionado aos “índios” como herdeiros da liberdade. Contraditoriamente, nas práticas sociais o “índio” é escravizado pela imposição cultural, tutela do estado e práticas de violação a vida.

O T-5 apresenta o conceito de liberdade ligado à dependência do país. Como sentir se livre num país submetido a outros? A liberdade não é dimensão individual desconectada do social. Como defende Pais (2003: 145), “a sociedade se traduz na vida cotidiana dos indivíduos”.

O T-18 apresenta condição *sine qua non* a liberdade: a posse. “Éramos donos de tudo”. Ser livre é ser autônomo. Autonomia não se garante sem condições objetivas. No caso específico dos “índios” a autonomia passa, necessariamente, pela posse do território e liberdade de expressão do modo de vida.

No enunciado do T-19, por entremeio da inventividade e criatividade, o professor expressa indignação frente às formações discursivas propagadoras da condição de liberdade do povo indígena.

O DP é elaborado para entendimento unívoco. As práticas sociais transformam o desejo de unicidade em multiplicidade de sentidos. O enunciado

discursivo (signo) é único. Exemplo: a terra é geóide. Os sentidos (significados) deste discurso serão tantos, quantos forem os leitores.

A escrita docente é repleta de sentidos. Como captar essa pluralidade discursiva? Seria isso possível? Pais (2003: 120) responde:

Certamente que não. Também na hermenêutica lingüística só com grande esforço é possível extrair uma porção mais ou menos significativa daquilo que um dado texto pretende comunicar, ficando sempre por descobrir intrigantes resíduos de discutível legibilidade. Mas o mais interessante é que quando fazemos esse esforço para entender determinado texto acabamos por entender coisas que o autor do texto não quis dizer e que indirecta e involuntariamente nos disse contra a sua vontade.

Os discursos (oralidade e escrita) expressam as vivências cotidianas, tenham ou não os narradores consciência desta faceta do discurso. Todas possibilidades de sentidos do texto não são captadas. Motivo? O inacabamento humano. Paulo Freire (1998: 58), como sábio narrador, nos ensina:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável, que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço como os outros e de cuja feitura com parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo.

A eterna incompletude do ser não permite captar os sentidos na totalidade. O autor ao escrever produz o incompleto. O hermeneuta vive a incompletude duplamente (a própria e do texto). O resultado dessas práticas: escrever e interpretar são resultantes de possibilidades. Interpretar os sentidos da escrita docente é abrir caminhos à pluralidade discursiva no espaço escolar.

As irregularidades e desdobramentos discursivos fazem tremer a substância gelatinosa do DP. A escrita docente formada pelas estruturas das regularidades, irregularidades, dobras e desdobramentos de diversas formações discursivas: pedagógica, religiosa, midiática, científica está repleta de sentidos. Resultantes de práticas de assujeitamento, criatividade, inventividade, subjetividade, objetividade, sonho, desejo, desinteresse, comprometimento, “morte e vida Severina”.

Assujeitamento X Subjetividade

O discurso da História é sustentado pela tríplice aliança: “sujeito”, “fato” e “tempo”. Qual posição o sujeito ocupa na história? O sujeito é passivo frente aos “fatos” e “tempos históricos”? O sujeito possui subjetividade?

As subjetividades, individualidade, foram criadas e transformadas pelas ciências humanas em “objeto de estudo” por meio dos movimentos humanismo moderno, renascimento e iluminismo, promovidos pela burguesia. Eles provocaram a reposição do “homem” no centro do mundo. *Lócus* anteriormente ocupado por Deus.

Durante a Idade Média, ideologicamente caracterizada pelos iluministas como “Idade das Trevas”, a epistemologia teocêntrica determinava as verdades por meio da imanência divina. O homem era considerado mera criatura assujeitada aos desígnios do Criador.

Os iluministas elegeram o “indivíduo” como realizador pleno da subjetividade. Inventaram o “super-homem”. O idealismo romântico garantia aos “eleitos” a expressão individual. O homem ordinário (Freud, 1997) ficou preso às amarras da subsistência e algemas do cotidiano.

A burguesia elegeu a propriedade privada, bem inalienável, como garantia máxima da subjetividade. Este enunciado transparecia a divisão social, entre os possuidores e despossuídos. O discurso foi transferido para categoria trabalho.

Outro paradigma enunciativo da subjetividade foi elaborado pelo marxismo - o conceito mais-valia. Relacionado intrinsecamente ao trabalho. No projeto de modernidade o único bem que o proletariado possuía era a força de trabalho. No entanto, este dote não era negociável ao bel prazer do trabalhador, pois alienado dos meios de produção (maquinários, matéria-prima e capital) não lhe restava alternativa senão submeter-se as imposições do mercado. Como afirma Santos (1999: 39),

Se é verdade que o marxismo procurou um equilíbrio estável entre estrutura e ação penso que hoje, sendo incorreto abandonar de todo a idéia de estrutura é necessário pluralizar a abertura dos horizontes de possibilidades e a criatividade da ação.

Os paradigmas das teorias econômicas estão relacionados ao enunciado maior: a ciência moderna. Esta concebe a razão, o racionalismo como imanências. Tudo é feito em nome da razão e da funcionalidade.

A subjetividade é reelaborada com base na idéia do indivíduo unidimensional. De acordo com o modelo *homo economicus* a capacidade de realização representa conquista da subjetividade. De acordo com Santos (1999: 333),

A ciência moderna provocou, através do racionalismo estreito, mecanicista e instrumental, combinado com a expansão da sociedade de consumo, a obscuração da capacidade de revolta e de surpresa e a vontade de transformação pessoal e coletiva. Em relação a outras formas de conhecimento provocou o epistemicídio.

O projeto modernidade não foi capaz de cumprir as promessas de progresso e realização humana. Se por um lado, o avanço tecnológico, as descobertas científicas, a globalização tirou o homem do ostracismo, por outro lado o desenvolvimento da subjetividade, da emancipação e da cidadania não caminhou no ritmo das inovações tecnológicas.

As discrepâncias entre as promessas das revoluções burguesas e realidade social não foram capazes de transformar o homem num elemento teleguiado como acredita Orwell (2004), em “1984”. O ser humano não é apenas condicionado, alienado, passivo e submisso às forças de estruturas sociais.

O indivíduo é simultaneamente influenciado e influenciador, passivo e ativo frente à história individual, coletiva e social. Nele se encontram reunidos criatura e criador. No homem está a matéria, o incompleto, o supérfluo, a argila, o lodo, o absurdo, o caos, mas no homem também está o sopro que cria, que plasma, que sonha e que deseja (Nietzsche, 1993).

Com base nesse pressuposto consideramos que apesar da maquinaria do DP, o professor não é totalmente teleguiado pelo discurso competente. Nas práticas cotidianas, no espaço da sala de aula o professor é assujeitado, mas também é capaz de resistências, bricolagens, táticas, golpes, lances, surtos, inventividades provocadores dos desdobramentos discursivos.

Não crer nestas possibilidades é negar a politicidade da “educação”, da “história” e do “presente”. Como defende Caldas (2001: 11): “nossa busca atual por uma “poética interpretativa” corresponde ao momento de cuidar da singularidade, do corpo e da voz, tão cheios de natureza, história e sociedade”. Sem a crença nas possibilidades de vir a ser do “indivíduo”, no inacabamento humano essa busca é vã.

CAPITULO VII

SENTIDOS DA HISTÓRIA NO LIVRO DIDÁTICO

Livro Didático: A Caixa de Pandora do Discurso Pedagógico

O *corpus* deste capítulo é constituído de textos selecionados dos LDs adotados para o ensino da Geografia e História nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nas unidades de ensino da rede municipal de Porto Velho.

Os textos retratam a importância da cultura européia, indígena e africana no processo de formação do povo brasileiro.

Nosso propósito é interpretar a relação entre o discurso docente e discurso do LD, a fim de perceber seus encontros, desencontros, fissuras, dobras e sentidos. Consideramos essas formações discursivas desdobramentos do DP³⁶.

Inicialmente, pensei encontrar nas escolas certa padronização dos LDs. No entanto, existem diversas situações referentes à adoção desse material. Das escolas atendidas pelo Projeto “Ensinar a ensinar”, nenhuma adotava os livros da mesma coleção para quatro primeiras séries. Os LDs eram diferentes para turmas da mesma série. Havia casos em que os LDs não chegavam as escolas

Em outras turmas somente metade dos alunos recebeu o LD. Encontramos turmas em que os alunos receberam os livros, mas o professor possuía exemplar antigo, para ministrar suas aulas. Havia casos que alunos possuem livro X, mas o professor não o utiliza porque não consegue compreender as orientações teóricas e metodológicas dos PCN’s. A saída, voltar ao livro antigo, mas de compreensão acessível.

Essa não padronização parece, *a priori*, falha do sistema. Ao contrário, a “desigualdade” na adoção e distribuição dos livros facilita a manutenção da idéia de educação compensatória. O LD como a caixa de Pandora traz males compensados pelas bonanças.

³⁶ O discurso didático e o discurso pedagógico são termos utilizados para designar o discurso oficializante do espaço escolar. O discurso pedagógico, como demonstrado anteriormente constitui a lógica discursiva do conhecimento escolar. O livro didático, por sua vez, é o espaço materializado e institucionalizado do discurso pedagógico. Ou seja, o livro didático é o suporte textual do discurso pedagógico.

A diversidade acaba por facilitar a fluidez do discurso oficial, sem maiores percalços. A variedade de LDs provocou modificação da proposta inicial: análise de LDs adotados nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O critério para seleção dos livros passou a ser indicação da temática *formação do povo brasileiro* e não mais a seriação (um livro para cada série).

As contribuições da cultura européia, indígena e africana são apresentadas simultaneamente nos LDs. Uma aparece em detrimento da outra. No entanto, para efeito exclusivo da dissertação, organizamos os textos em três grupos: o índio: “o bom e mal selvagem”; o branco: “o herói colonizador” e o negro “coisificado”.

Inicialmente, abordo os sentidos legitimadores do DP e em seguida seus respectivos desdobramentos discursivos. Nosso propósito é pontuar como os sentidos são veiculados nas escolas por meio do LD e discurso docente, constituidores do DP, principalmente nas áreas de Geografia e História.

Como o LD, mantém sentidos contraditórios ao DP? Existem ou não similaridades entre os desdobramentos discursivos docentes e desdobramentos do LD? A maquinaria discursiva (ver capítulo II), garante manutenção e disseminação do discurso oficializante. No entanto, práticas cotidianas, desenvolvidas nos interstícios das redes desdobram as “verdades” instituídas para além dos sentidos originários.

Nossa intenção é captar, no próprio *lôcus* do DP, suas fissuras. Espaços propícios aos golpes e lances deferidos contra o espaço opressor (De Certeau, 2001). Não com intuito de desmarcará-lo, mas percebê-lo como formação discursiva. Como deseja Caldas (2001: 21), “não buscamos a identidade de um personagem histórico; não queremos desenvolver o contexto histórico ou o sentido de paisagem: nosso mundo é o texto e o texto é somente nosso pré-texto”.

Bom e Mau Selvagem: Formulações do Discurso Pedagógico

A participação dos povos indígenas na História do Brasil apresentada nos LD revela vários sentidos. Pontuo, inicialmente, o apagamento histórico. De acordo com os seguintes enunciados:

Na época do descobrimento, **o Brasil era habitado pelos índios**. (Passos, 1996)

Quando os portugueses chegaram às terras da Bahia, no ano de 1500, **encontraram os Tupis-guarins**. (Nemi, 1999)

[...] os portugueses [...] chegaram às terras onde é hoje o Brasil, há quase 500 anos. **Os povos que aqui encontraram não conheciam reis e não se preocupavam em acumular riquezas**. (Lucena, 1998)

Os enunciados resumem a participação dos “índios” ao momento da chegada dos portugueses. O tempo pretérito é o tempo do “índio”. Como afirma Davies (2000: 97),

A história indígena antes de 1500 simplesmente não existe e esses livros dedicam no máximo algumas páginas ou linhas aos índios. [...] a esmagadora maioria dos livros reproduz o ponto de vista dos dominantes, mesmo quando dedicam espaço (sempre mínimo) às sociedades indígenas, uma vez que reduzem o valor destas à sua inserção na sociedade colonial em expansão.

No final da primeira fase da colonização brasileira o “índio” desaparece do cenário histórico. O marco histórico e desenvolvimentista do país será constituído a partir da presença portuguesa. O tempo destinado ao “índio” é o passado. Ele é personagem desterritorializado do *lócus* discursivo oficial.

O personagem “índio” é simplesmente retirado dos LDs. Enquanto o sistema econômico colonial estava voltado à exploração extrativista: exploração do pau-brasil e as drogas dos sertões, o “índio” foi utilizado como elemento fundante. A mudança do extrativismo para a agricultura retira o “índio” do cenário histórico. Como afirma Sodré (1988: 58),

A cultura indígena não poderia suportar a estrutura de produção que se estabelecia. Vivendo em economia natural, em comunidades primitivas, não passariam, nem pela força, ao estágio escravista. A substituição do seu pelo adventício correspondente, assim, a riscá-lo de zonas inteiras, a expulsá-lo para o interior, a dizimá-lo. Sua inadaptação ao trabalho escravo ia motivar a virada nas idéias a seu respeito.

Outro sentido recorrente na apresentação dos povos indígenas, desdobramento da mudança de perspectiva pontuada por Sodré (1988) é a falta. Expressa no enunciado: [...] Os povos que aqui encontram não conheciam reis e não se preocupavam em acumular riquezas (Lucena, 1998).

Os índios são caracterizados no discurso dos LDs pela ausência do sistema de governo e economia. O silenciado, não-dito impõe sentidos para além do exposto. De acordo com Orlandi (1990: 121),

O enunciado “sem lei, sem rei, sem Deus” tantas vezes repetido significa de modos diferentes: a) Para o europeu é uma falta que justifica a razão de catequizar (Deus), de administrar (lei) e de governar (rei).; b) Para o brasileiro significa que o índio não tinha escrita, não tinha um discurso institucional para a lei, a fé, o rei, tal como os europeus.

Com a implantação do sistema agrícola: lavoura de cana-de-açúcar, o “índio” foi desclassificado e substituído. A escravização africana passa ser a nova empreitada colonialista. Segundo esse discurso, os africanos melhor se adaptariam ao serviço agrícola e braçal.

A cultura indígena é universalizada no LD, por entremeio dos seguintes enunciados:

Os índios viviam em grupos ou nações. Cada nação era formada de várias **tribos**. As tribos organizavam-se em **aldeias**, chamadas **tabas**. Cada taba era formada por um conjunto de quatro a sete habitações coletivas denominadas **ocas**. (Passos, 1996)

Quando os portugueses chegaram às terras da Bahia, no ano de 1500, encontraram os **Tupis-guaranis**. (Nemi, 1999)

Nesses enunciados os substantivos: tribos, aldeias, tabas e ocas são empregados para caracterizar a cultura indígena, como elemento unificador dos vários grupos existentes no Brasil no século XVI.

Esses substantivos pertenciam, exclusivamente, à formação lingüística dos Tupis-guaranis. Em 1500 existiam, entre os povos indígenas, aproximadamente 1.300 variações lingüísticas. De acordo com Grupioni (1995), krahó, waiãpi, kaingang, tikuna e makuxi são alguns exemplos de línguas faladas entre os indígenas.

No LD, a cultura tupi-guarani aparece hegemonizada. Esse sentido remete à dificuldade da formação discursiva pedagógica abordar o diferente. Frente à diversidade, ela generaliza e universaliza o específico, pelo desejo de controle do conhecido e desconhecido.

Outro sentido encontrado no LD é a inferioridade do “índio” em relação aos portugueses. Exemplos:

[...] estamos certos de que depois da nossa morte a terra que nos nutriu também os nutrirá, por isso **descansamos sem maiores cuidados**. (Lucena, 1998)

Os povos que aqui encontraram **não conheciam reis e não se preocupavam em acumular riquezas**: todos tinham igual acesso aos recursos da terra e **ninguém trabalhava mais do que o necessário para prover o seu sustento** [...] Convenceram os índios a fazer esse trabalho por eles, **oferecendo em troca panos, facas, machados e espelhos** [...]. (Idem).

Mas os selvagens são grandes discursadores e costumam ir em qualquer assunto até o fim, por isso perguntou-me de novo. (Idem).

Mas isso é coisa de índio. O homem branco hoje em dia não liga mais para essas coisas. Prefere saber escalação de time de futebol, anúncio de televisão, capitais de países, marcas de automóveis **e outras sabedorias civilizadas**. (Lucci, 2000)

Os Yanomami, índios do Norte do Brasil, dizem: “Amanhã, **quando o sol estiver nesta posição estarei aqui**”. “Ontem, quando o sol estava nesta posição flechei o macaco”. (Szterling, 1998)

O sentido de inferioridade presente nesses enunciados é mantido pelas estratégias comparativas, estabelecidas entre culturas diferentes: o “índio” carente e o “branco” possuidor de civilidade.

Os enunciados: *descansamos sem maiores cuidados e ninguém trabalhava mais do que o necessário para prover o seu sustento* legitimam a idéia do “índio” preguiçoso em contrapartida ao português empreendedor. Para Davies (2000: 100), “aliás, este trabalho regular, metódico, disciplinado (agricultura), realizado pelos indígenas nas missões ou reduções religiosas, demonstra cabalmente a falsidade do argumento da inadaptabilidade a sedentariedade”.

A inferioridade indígena é corroborada no enunciado: *não conheciam reis*. Nos LDs o “índio” é inferiorizado em relação aos portugueses por não possuir religião, rei e roupa (os *Rs* da civilização). Os portugueses são civilizados e os “índios” são selvagens. De acordo com Grupioni (1995: 483),

[...] os índios continuam sendo pouco conhecidos e muitos estereótipos sobre eles continuam veiculando falsas imagens. A imagem do índio genérico, e que fala tupi permanece predominante, tanto no espaço e cotidiano escolar como nos meios de comunicação.

O sentido de inferioridade do “índio” é recorrente. Ele perpassa outros enunciados:

Mas os selvagens são grandes discursadores e costumam ir em qualquer assunto até o fim, por isso perguntou-me de novo. (Lucena, 1998)

Mas isso é coisa de índio. O homem branco hoje em dia não liga mais para essas coisas. Prefere saber escalação de time de futebol, anúncio de televisão, capitais de países, marcas de automóveis e outras sabedorias civilizadas. (Lucci, 2000)

O adjetivo selvagens caracteriza os “índios” em oposição aos portugueses. Esse discurso é desdobramento de olhares cientificistas. Segundo a Antropologia o “índio” é comprovação da barbárie, estágio inicial da evolução humana. O *mas* é marca discursiva de contraposição cultural entre “índios” e “brancos”.

Os enunciados reforçam os seguintes sentidos: ao português civilizado caberia impor seu modo de vida em detrimento da cultura indígena (leia-se selvagem); coisa de “índio” não tem valor. Portugueses tem história, “índio” tem cultura.

A inferioridade indígena é reforçada na ausência da tecnologia. O “índio” olha o sol para se localizar geograficamente e marcar o tempo. O homem civilizado utiliza, para esse fim, o recurso tecnológico (relógio).

Na formação discursiva dos LDs os “índios” também são apresentados como seres infantilizados. Esse sentido é desdobrado nos enunciados:

[...] **oferecendo em troca panos, facas, machados e espelhos.** [...] Mas os selvagens são grandes discursadores e costumam ir em qualquer assunto até o fim, por isso perguntou-me de novo. (Lucena, 1998)

Mas isso é coisa de índio. **O homem branco** hoje em dia não liga mais para essas coisas. **Prefere saber escalação de time de futebol, anúncio de televisão, capitais de países, marcas de automóveis e outras sabedorias civilizadas.** (Lucci, 2000)

A ciência antropológica definiu selvageria, barbárie e civilização estágios da evolução humana. Os “índios” estavam na infância da humanidade. Os primeiros estudos antropológicos e criações sobre o indígena datam do século XIX, resultante da necessidade da busca incessante do sistema colonial em justificar sua empresa. Esses tratados desenharam de acordo com Sodré (1988: 261), as seguintes imagens,

O indígena não é perfeitamente uma criatura humana, é um meio termo, quando muito uma criança. Mas é curioso, fascinante às vezes, visto de longe; de perto, é sujo, inconveniente, falso. Quando estas idéias eram dominantes, já os *stocks* indígenas caminhavam aceleradamente para a extinção. Retarda esse fim, ou essa aproximação, a obra extraordinária de Rondon.

As imagens dos “índios” foram sendo moldadas de acordo com interesses econômico de cada época. Inicialmente, encontrados em estágio pueril, seria fácil aos europeus enganá-los com: panos, facas, machados e espelhos em troca de trabalho e exploração das riquezas. Os positivistas brasileiros de acordo com Gagliardi (1989: 55-56),

[...] acreditavam que esses povos “fetichistas” ainda viviam no período da infância da evolução do espírito humano, merecendo, portanto, um tratamento adequado, para que pudessem evoluir do estágio em que se encontravam para o atual, com a ajuda dos missionários positivistas. [...] sem se deterem nas fases intermediárias.

Para salvaguardar o pouco que restava das populações indígenas durante a “Marcha para o Oeste”, entra em cena a empresa de Marechal Rondon, emanada pelas idéias positivistas, cria e acredita na imagem do “índio” desprovido de autonomia, e, portanto, deveria ser “assistido” pelo Estado. Rondon elabora o discurso: “morrer se preciso for, matar nunca”³⁷ para convencer os expedicionários e a população brasileira da necessidade de proteger os grupos indígenas.

O discursivo do LD apresenta adoção de práticas: time de futebol, anúncio de televisão, capitais de países, marcas de automóveis e outras sabedorias civilizadas como estratégia para avanço dos “índios” do estágio da barbárie para civilização.

A duplicidade indígena: “mau” e “bom selvagem” é recorrência nos LDs. Idéia desdobrada das formulações teóricas de Lévi-Strauss, Rousseau e analisadas por Chauí (2000b) no mito fundador. Vejamos o seguinte texto:

Convenceram os índios a fazer esse trabalho por eles, oferecendo em troca panos, facas, machados e espelhos [...] Mas os selvagens são **grandes discursadores** e costumam ir em qualquer assunto até o fim, por isso perguntou-me de novo. (Lucena, 1998).

³⁷ Para obtenção da titulação Bacharel em História produzi a monografia intitulada: *Na floresta das chuvas: Rondon e os bastidores da história*, com o propósito de interpretar as nuances e sentidos do lema: “morrer se preciso for, matar nunca.

O enunciado retrata a bondade indígena. Na literatura, esse sentido foi demasiadamente explorado no clássico de Machado de Assis: *O Guarani*. Os LDs se revezam na dualidade entre o bom e mau selvagem, de acordo com Grupioni (1995: 491),

os livros didáticos são criativos em mesclar tantas figuras diferentes e contraditórias, dando uma sensação de unicidade. Feita a ressalva, devemos reconhecer que estas duas imagens nos permitem uma aproximação da forma como a sociedade ocidental representa tais sociedades: aproximação entre si, elas realizam uma simplificação da questão e demonstram a nossa incapacidade em compreender um outro, que é diferente, em seus próprios termos. É assim que a questão indígena tem estado envolta num ambiente de preconceito, intolerância e muita desinformação.

Por meio dos pareamentos (Jenkins, 2001) discursivos: deus-diabo, feio-belo, perto-longe, novo-velho, eu-outro, bem-mau a cultura se autopromove. O paramento é a lente da ocidentalidade. Nosso olhar, segundo Caldas (1999a: 30),

É o olhar de determinado poder ordenador de instâncias sociais. Não é o olhar descompromissado, mas olhar de certa moralidade. É olhar que julga e separa, aproximando ou distanciando o outro daquele deus que consideramos o único, é aquele que aponta o certo e o errado, olhar que garante a vida ou a morte, aquilo que está próximo ao olhar, fraternalmente unido e certo, ou aquilo que está distante e é o outro a ser morto, devorado, escravizado, marginalizado, aprisionado ou esquecido.

O olhar é formação social. Vemos “índios”, “negros”, “brancos”, porque assim aprendemos por meio das práticas discursivas a escolher, separar, apreciar e odiar. Quanto mais o outro corresponde a minha formação mais será aceito. Qualquer fissura do modelo “original” justifica excluir o diferente.

A separação, lógica do olhar, vê os pareamentos como excludentes. Essa forma de olhar não se percebe e tão pouco percebe que a eliminação do outro é a própria destruição. O “outro” não é diferente. Ele é sustentáculo do “eu”.

Apesar das pesquisas no campo da ciência histórica ter avançado o discurso da História continua a impor visão unilateral em relação aos povos indígenas. De acordo com Nosella (1979: 157),

[...] a ideologia dominante, subjacente a todos estes textos, oculta fatos como: a) de o branco ter dominado e explorado o índio, destruindo-lhe a cultura, considerada inferior, em nome de uma cultura branca “superior” só por ser a do dominador; b) de

os brancos terem cometido genocídio, ao longo da História do Brasil, contra seres humanos, que eles consideravam, entretanto, animais e selvagens.

Quando serviram de força de trabalho os “índios” eram vistos como bons. Quando não se deixavam aprisionar, organizavam insurreições, colocavam-se a serviço de holandeses ou franceses passavam a ser visto pelos portugueses como selvagens, incultos e incrédulos. O olhar da conveniência.

Ser híbrido: desdobramento discursivo

A estrutura discursiva do LD, suporte textual DP, não é organizada pela versão única dos “fatos históricos” ou “fenômenos naturais”. Em um mesmo LD é possível encontrar posicionamentos diferentes sobre determinada temática.

Os desdobramentos discursivos, porém, não eliminam a vitalidade do discurso oficializante. Eles são, antes de tudo, resultantes do desejo de verdade (Foucault, 2000) do DP. Este aparentemente democrático suporta outras formações discursivas.

O DP retrata o “índio” no passado. Seus desdobramentos discursivos criam sentidos sobre o “índio” no tempo presente. Vejamos os seguintes enunciados:

Atualmente, os índios não são muitos numerosos. Alguns vivem nas matas, outros em reservas indígenas. O governo criou a FUNAI (Fundação Nacional do Índio). É uma instituição pública destinada a proteger os índios e a defender seus interesses. A FUNAI criou postos, reservas e parques para os índios viverem de acordo com os seus costumes e tradição. (Passos, 1996)

Não existem mais índios puros - afirmou cheia de sabedoria a senhora B. – Afinal, como um índio poderia estar andando de metrô? Índio de verdade mora na floresta, carrega arco e flecha, caça e pesca e planta mandioca. (Moreno, 2000)

Novamente a estrutura lacunar dá sustentação aos sentidos. O não-dito, marca do DP, é utilizado na formulação dos desdobramentos discursivos do LD. Questões importantes continuam sem respostas: porque atualmente, os “índios” não são muito numerosos? Por que não existem mais “índios” puros?

O próximo enunciado compreende trecho da carta do Ianomâmi, entregue em 1990 ao ex-presidente José Sarney.

Dentro da terra Ianomâmi tem muitas coisas que **eles querem usar**: tem minério, tem ouro, tem cassiterita, tem madeira, dá para plantar. Por isso está custando a demarcação. (Furlan, 2000)

Os discursos construídos a partir da fala dos excluídos por si, não rompem com o DP. Discurso construído a partir da narrativa do “outro” não significa que tudo será dito. Esse tipo de funcionalidade discursiva também possui limitações e lacunas.

A exploração de minerais, recursos naturais e hídricos tem causado conflitos entre os povos indígenas e invasores de terras. Que grupos financiam a invasão? Quem são os seus representantes? Por que as leis protetoras dos direitos indígenas abrem precedente a exploração? Isto não é dito. Se fosse revelariam os interesses das empresas nacionais, multinacionais e da política da “boa vizinhança” do governo brasileiro.

Os políticos que proclamam discursos inflamados em prol das minorias, são na maioria donos de madeireiras, mineradoras, latifundiários que se apropriam do território amazônico, como “espaço vazio”. Utilizam espaços de representação em defesa dos próprios interesses.

O direito indígena remete a questão tutelar, os “relativamente capazes”. Lógica perpetuada desse a colonização pelas missões jesuíticas, na atualidade desdobrada no Estatuto do Índio (1973) e na Constituição do Brasil (1988). Frente aos interesses das multinacionais e grupo empresariais os direitos indígenas são desconsiderados. É o que retrata o enunciado:

Não existem mais índios puros- afirmou cheia de sabedoria a senhora B. – Afinal, como um índio poderia estar andando de metrô? Índio de verdade mora na floresta, carrega arco e flecha, caça e pesca e planta mandioca. Acho que não é índio coisa nenhuma. (Moreno, 2000).

“Índio” usando arco, flecha, cocar, rituais é desejo de perpetuação do passado. Muitos “índios” vivem nas cidades em condições miseráveis. Outros têm acesso à tecnologia de ponta. Têm “índio” no Senado, favela, academia e na “casa do índio”. Tem “índio” amado no cinema e queimado em praça pública. Extremos sociais que engloba “negros”, “índios”, “brancos”, “homens”, “mulheres”, “idosos”,

“portadores de necessidades”, “homossexuais”, “crianças” todos transformados, pelo capital, em mercadorias, consumidores e anunciantes ambulantes de mercadorias.

Nos embates entre “índios”, madeireiros, mineradores e grileiros, os primeiros continuam a perder terras e vidas. Segundo a lógica que pautam essas práticas não há motivos de preocupação, pois há tempos os “índios” foram eliminados da história. Eles não são sujeito da história. Continuarão dela excluídos.

Os desdobramentos do DP trazem novas leituras referentes ao emprego do trabalho indígena. Vejamos:

Naquela época, esse povo ocupava grande parte do litoral brasileiro. **Eram caçadores, plantadores e pescadores; conheciam os caminhos dos rios e sabiam construir canoas**, com as quais se deslocavam pelos rios. (Nemi, 1999)

Para lucrar o máximo com o comércio de pau-brasil, os europeus procuravam **cortar e transportar** até os navios a maior quantidade de **madeira** possível. **Convenceram os índios a fazer esse trabalho por eles**, oferecendo em troca panos, facas, machados e espelhos. (Lucena, 1998)

Os homens **caçavam, pescavam, construíam as casas, faziam suas arma e seus instrumentos musicais**. As mulheres plantavam e colhiam alimentos, cozinhavam, confeccionam redes, faziam peças de cerâmicas e cuidavam das crianças. As meninas aprendiam o trabalho da mãe e os meninos aprendiam com o pai a manejar armas, caçar e pescar. (Passos, 1996)

Esses enunciados retratam a habilidade para trabalhos e organização social indígena. A divisão do trabalho retrata a estrutura definida pelas funções que determinavam o espaço social ocupado pelos componentes do grupo.

A inferioridade indígena justificada pela ociosidade e falta de sistema governamental perdem sentidos. De acordo com Lapa (1973: 44),

Profundos conhecedores da mata e da água, sabendo como tirar o melhor proveito da fauna e da flora da região, hábeis canoeiros, os índios estendiam ainda a sua experiência as práticas de navegação sabendo como vencer as correntezas, transpor as cachoeiras, desviar à força do remo a canoa dos penedos, fazendo-a girar ou mergulhando na água ou ainda dentro dela se locomovendo para conduzir o barco nos trechos mais difíceis. Enfim, na água estavam sempre á vontade como se fossem peixes [...].

Nos discurso dos LDs prevalece a imagem do “índio” preguiçoso. Sem a força de trabalho indígena, o conhecimento milenar do espaço geográfico, das

propriedades alimentícias e medicinais da flora e fauna os portugueses teriam esquecido essas plagas nas primeiras tentativas de colonização das terras além mar.

Herói Colonizador: A Formulação do Discurso Pedagógico

O LD é *lócus* do colonizador. A chegada dos portugueses (1500) é marco originário do DP. A história indígena como ponto de partida é raro nos periódicos escolares. De acordo com Davies (2000: 97), “outra expressão que revela bastante o forte eurocentrismo que permeia esses livros é o descobrimento do Brasil cuja utilização nega a existência das sociedades indígenas antes da chegada dos portugueses e privilegia a iniciativa européia”.

Contrário ao sentido dual: “bom” e “mau” selvagem, caracterizador indígena, os europeus são apresentados de forma hegemônica como heróis. Tanto os grupos indígenas quanto os africanos foram “objetos” de preocupações antropológicas. Os resultados desses “estudos” foram financiados para justificativa da empresa colonizatória. Quanto ao “branco” o auto-retrato de superior não era questionado. De acordo com Sodré (1988: 262),

A antropologia do branco passou despercebida, ao longo dos tempos. Por hipótese, o branco era puro por origem, a cor básica, como no aparelho giratório que a mostra em fusão das outras. Não havia, aparentemente, o que estudar quanto ao branco. Foi o aparecimento da imigração que provocou os primeiros estudos a respeito do branco, e provocou-os na base da ciência justificatória do século XIX, quando determinados tipos eram apresentados como padrão.

O “branco” era o modelo idealizado na formação do povo brasileiro. A estratégia da miscigenação, colocada em prática nas relações entre “brancos”, “índios” e “negros” se justificava pela idéia de sendo o branco o superior, seu tipo sanguíneo iria se sobrepor aos demais e provocar o embranquecimento da “raça” brasileira.

No DP são consideradas as contribuições positivas dos portugueses. Pela lógica historiográfica a escrita da História é resultante da concepção de mundo dos vencedores. As atrocidades, explorações, genocídios são apagados.

Não existem verdades e mentiras históricas. A história é criação discursiva da ciência. Enquanto discurso, é escrita a favor do poder totalitário. Como especifica Caldas (2001: 27),

A História, principal narrativa mítica ocidental, afasta outras formas de “dizer o tempo, de dizer o mundo” como falsificações. Somente ela pode dizer. E esse seu dizer é sem vazios, sem descanso, sem desconexões, sem noite, sem sono: a história é um discurso pornográfico: um discurso hiperrealista: *montagem* que esconde que é montagem, mostrando-se como processo real e integral: uma *representação* do que foi, uma cópia.

A história e a História estão a serviço do poder. Negam que são criações míticas. Silenciam outras falas, outras histórias. Alias, não existem histórias. Se os portugueses são sujeitos históricos os demais serão no mínimo seres culturais.

Nessa lógica o DP sobre os portugueses é constituído por idéias recorrentes ao modelo de herói: grandes navegadores, eficientes comerciantes, homens civilizados e tementes a Deus. Dessa forma são retratados nos seguintes enunciados:

Há centenas de anos, **os navegadores portugueses** desenvolviam um intenso comércio com terras muito distantes de Portugal. O caminho pelo mar utilizado pelos navegantes contornava a África e apresentava uma série de problemas. Os portugueses investiram então numa rota alternativa para chegar mais facilmente à Índia. (Furlan, 2000)

Em nome de seu rei e em busca de riquezas, **os portugueses atravessaram o Atlântico**, um grande desconhecido oceano, e chegaram às terras onde é hoje o Brasil, há quase 500 anos. (Lucena, 1998)

Com o objetivo de instalar feitorias nas Índias e de **estabelecer o comércio de especiarias** entre Portugal e o Oriente. D. Manuel **o venturoso, rei de Portugal**, mandou organizar uma grande esquadra. Essa esquadra era formada por treze caravelas, mais de 500 homens, entre marinheiros, soldados, navegantes, comerciantes e padres. Pedro Álvares Cabral recebeu o comando da esquadra. (Passos, 1996)

A preocupação maior do discurso oficial é criar sentidos positivos à imagem portuguesa. Os navegadores portugueses, por intermédio de D. Manuel venturoso, rei de Portugal, atravessaram o Atlântico e estabeleceram comércio entre Portugal e o Oriente. De acordo com Parmigiani (2001: 141-142),

A história de nossos livros didáticos traz a história dos “grandes homens”, dos “grande feitos”, das grandes descobertas”, dos “grandes progressos” a ideologia nunca nos diz o que são “grandes”. Grandes em que? Grandes em relação a quê? No entanto, o saber histórico nos dirá que esses grandes agentes da história e do progresso, são os “grandes

poderosos”, isto é, os dominantes, cuja “grandeza” depende sempre da exploração e dominação dos “pequenos”.

Exímios navegadores e comerciantes são sentidos empregados para funcionar a diferença entre portugueses e “índios”. A suposta soberania cultural europeia justifica a aculturação dos povos indígenas e escravização dos povos africanos nas terras *brasilis*.

O português toma para si o direito de nomear a “nova” terra. O uso da linguagem escrita legitima o sentido de superioridade do colonizador frente os bárbaros. De acordo com este enunciado:

Eles pensavam que essa terra era uma ilha. Eles **deram o nome de Ilha de Vera Cruz**. Depois viram que não era ilha. Então **mudaram o nome para Terra de Santa Cruz**. Depois, como tinha muito pau de cor vermelha, cor de brasa, então, **deram o nome de Brasil**. (Souriente, 1998)

Por meio da linguagem os portugueses se postaram no “Novo Mundo” como Adão no jardim do Éden a nomear os seres. Os enunciados expressam a dominação imposta pelo português às outras formas de representações: linguagem, cultura, religião e história.

Inovação apresentada, recentemente, nos LDs é a definição de documento histórico. Vários trazem trechos da carta de “Achamento”. Nesses textos ocorre a transferência de foco de Pedro Álvares Cabral para Pero Vaz de Caminha. A permuta entre os heróis à manutenção dos valores da cultura dominante é aceitável para formação discursiva pedagógica.

As noções de documento histórico no LD obedecem a direcionamentos editoriais. Segundo Vesentini (1983: 74),

Existem pelo menos três direções, por onde se desenvolve o aperfeiçoamento desse material. Dentro dos parâmetros permitidos pelo mercado: 1) através da renovação das explicações [...] 2); através da renovação da forma [...]; 3) por seleção de documentos.

A seleção e tratamento dado ao documento marcam a concepção de história. Os defensores da corrente clássica consideram documento apenas o escrito oficial. Os defensores das correntes atuais ampliam esse conceito para toda e qualquer

forma de registro: cartas, diários, narrativas, fotográficas, monumentos, histórias de vida e outros.

Os trechos da carta de “Achamento” da nova terra, transcritos aos LDs priorizam a caracterização física dos indígenas. Exemplos:

Avistamos homens que andavam pela praia. A feição deles é serem **pardos**, quase **avermelhados**, de rostos regulares e narizes bem-feitos; andavam nus sem nenhuma cobertura; traziam os **beijos furados e neles metidos ossos**. (Moreno, 2000)

A feição deles é parda, algo avermelhada; de **bons rostos e bons narizes**. Em geral são bem feitos. **Andavam nus**, sem cobertura alguma. Não fazem o menor caso de cobrir ou mostrar as suas vergonhas, e nisso são tão inocentes como quando mostram o rosto. (Souriente, 1998)

As características biológicas: pardos, avermelhados e bons rostos e bons narizes; e culturais: beijos furados e neles metidos ossos e andavam nus, são utilizadas no DP para: ressaltar as contradições entre portugueses e indígenas. Além disso, por meio do documento o DP da História legitima a imagem do português civilizado e corrobora o “Descobrimento do Brasil”.

A História se cria e recria legitimada pelos documentos históricos. Assim, o documento não é neutro e objetivo. Ele é o suporte dos desdobramentos discursivos da história. Documento é criação. Para Caldas (1999a: 77),

Qualquer documento só tem sentido na dimensão de diálogo vivo desse presente e para esse presente e não como possibilidade de recriação histórica, fundamento do presente ou memória, que gera um passado somente para deleite de alguns apaixonados pelo passado.

O LD não utiliza documentos para apresentar como se escreve a história, mas para legitimá-la. Se há documentos os “fatos” acontecerem. Documento, “acontecimento” e “passado” são amalgamas da História. Em tempos idos a palavra tinha força de verdade. Máxima transferida para o documento escrito. Para a formatação do DP de História sem documentos não há possibilidade de verdade.

Nem Tudo é o que Parece: Desdobramentos Discursos

No LD é possível encontrar contraposições referentes ao “descobrimento” do Brasil. Ocorrido não por acaso, mas devido ao conhecimento de existência das terras além mar, pelos portugueses antes do século XVI. Exemplo:

Há centenas de anos, os navegadores portugueses desenvolviam um intenso comércio **com terras muito distantes de Portugal**. O caminho pelo mar utilizado pelos navegantes contornava a África e apresentava uma série de problemas. Os portugueses investiram então **numa rota alternativa** para chegar mais facilmente à Índia. (Furlan, 2000)

O enunciado abre lacunas a vários sentidos. Centenas de anos, quantos? Um ou dois ou mais séculos? Terras muito distantes, aonde? Além mar, no Atlântico, na América? Onde? Numa rota alternativa. Qual?

Os portugueses foram excelentes estrategistas. Além da captação de recursos conseguiram criar e fomentar a idéia “El Dourado” (fonte de riqueza e juventude eterna) e manter a tão desejada “unidade nacional”.

A navegação realizada pelos europeus foi resultante da integração entre religião e comércio. As concepções europocêntricas e teocêntrica foram balizares a compreensão do “Novo Mundo” aos próprios portugueses.

De acordo com os desdobramentos do DP da História cedo ou tarde os portugueses chegariam em “novas” terras. Vejamos:

Sabendo da existência de terras já descobertas por Colombo e procurando uma via que atravessasse o Oceano Atlântico, os portugueses **acabaram chegando** no Brasil. (Furlan, 2000).

A “descoberta” de Colombo levaria o conhecimento do Continente. O enunciado cria o sentido de “naturalização”. Além de não romper reafirma o sentido de casualidade da “descoberta” das terras pelos portugueses.

A formação do DP abre brechas, por onde adentram os desdobramentos discursivos. Os sentidos de invasão, dominação, imposição, aculturação e extermínio aparecem neste enunciado:

Ao desembarcarem, os portugueses encontraram uma terra cheia de florestas, povoada por milhões de índios. Muitas guerras ocorreram para que os povos indígenas fossem submetidos aos colonizadores. (Furlan, 2000).

Esse enunciado é construção rara no espaço do LD. No entanto, por meio do jogo de linguagens inocenta a participação dos portugueses no extermínio dos povos indígenas. O jogo ocorre entre o dito e não-dito.

É dito: ao desembarcarem, os portugueses encontraram uma terra cheia de florestas, povoada por milhões de índios. Sujeito da oração os portugueses. O não-dito: muitas guerras ocorreram [...]. Aqui o sujeito da ação desaparece.

Entre os termos portugueses (definido) e colonizadores (indefinido) há diferenças. Definido e indefinido. Colonizadores foram os franceses, espanhóis, ingleses, portugueses e holandeses, que recorriam a muitas guerras para que os povos indígenas fossem submetidos.

A ocorrência de guerras contra os indígenas ganha “naturalidade”. Franceses, espanhóis, ingleses, holandeses guerreavam contra os “índios”. Os portugueses não podem, na atualidade, responder por algo “natural” do século XVI. Eles estão perdoados. A chegada do português de acordo com Teixeira (1995: 295) significou,

[...] o início de um processo de “depopulação” dos índios que só agora historiadores, arqueólogos, antropólogos e linguistas começaram a compreender. Foi um processo brutal, que extinguiu com as línguas através muitas vezes da extinção física dos povos que as falavam. As principais causas foram (a) campanha pura e simples de extermínio, (b) campanha de caça a escravos, (c) epidemias de doenças contagiosas trazidas do Velho Mundo e deflagradas entre os índios às vezes involuntárias, às vezes voluntariamente, (d) diminuição dos meios de subsistências, pela redução progressiva dos territórios de caça e coleta, (e) assimilação, forçada ou induzida, aos usos e costumes dos colonizadores.

Essas questões não são contempladas pela História. *Lócus* dos vencedores. Depois de tantas releituras realizadas no campo das ciências humanas os LDs continuam sendo produzidos por meio da visão “unilateral”, “universal” e “natural” que favorece os detentores da maquinaria discursiva.

Negro Coisificado: A Formação do Discurso Pedagógico

A captura de escravos na África representa a última etapa de colonização. Nos LDs a imagem do escravos é una. Do começo a fim do processo ele é mercadoria: comprada, renegociada, explorada e descartada.

O “negro” visto como mercadoria é uma imagem construída não apenas a partir das práticas comerciais. A própria antropologia criadora dos retratos dos “índios” como “bons e maus selvagens”, legitimador do auto retrato do “branco” civilizado, irá corroborar a imagem do “negro” mercadoria. De acordo como Sodré (1899: 261),

Enquanto a estrutura de produção permaneceu escravista, e bastante tempo depois, não havia lugar, aqui, para qualquer esforço sistemático em torno do negro. Os primeiros estudos que aparecem, por isso mesmo, acolhem e acobertam a ciência européia, [...] a que vê nas populações de cor apenas a numerosa, barata e facial mão-de-obra que opera com as matérias-primas. Os preconceitos de raça assumem virulência invulgar, e os nossos estudiosos do negro, alguns deles homens de cor, aceitam, esposam e aplicam os elementos dessa pseudociência.

Mais uma vez a ciência se coloca a serviço do capital (Caldas, 1999a, 1999b, 2001). A ciência foi gerada pelo sopro e barro do capital e vive a sua mercê. A participação do escravo visto como mercadoria é reduzida ao período colonial. Inicia com a ida dos portugueses a África e termina quando esses os libertam da escravidão. Depois os escravos são varridos dos LDs.

Na Carta Magna de 1890, o constituinte, por iniciativa e influência de Rui Barbosa, aprova a queima dos arquivos da escravidão, com propósito de apagar a “mancha negra” da história do Brasil.

Na dimensão Histórica a escravidão é “naturalizada”. Este é o principal sentido presente na funcionalidade discursiva dos LDs referente ao escravos. Exemplos:

Houve uma época em que as pessoas que pertenciam aos diferentes povos africanos eram capturadas e comercializadas em vários países. Os portugueses comercializavam essas pessoas para trabalharem como escravos no Brasil. (Furlan, 2000)

Em muitas sociedades, a escravidão foi um ato comum. Os escravos e os servos eram considerados inferiores aos seus donos. As pessoas que vieram para o Brasil como escravos eram aprisionadas na África. (Moreno, 2000)

A escravidão teve início no Brasil quando **os portugueses trouxeram os negros da África para trabalhar em nossas terras.** (Passos, 1996)

Os portugueses traficavam escravos africanos desde 1441. O tráfico de africanos para o Brasil manteve-se até 1850, quando foi proibido por lei. (Nemi, 1999)

Os enunciados dão funcionalidade ao sentido legítimo da escravidão. A constatação dos africanos comercializados em vários países socializa e “humaniza” a desumanização cometida pelos portugueses contra os escravos.

O sentido natural da escravidão é reforçado pela História na utilização “data histórica”, traficados pelos portugueses desde 1411. Quase um século antes do “descobrimento”, os portugueses já lucravam com o comércio escravo.

As pessoas que vieram para o Brasil como escravos eram aprisionadas na África. Este enunciado reforça a naturalidade da escravidão. Capturados e aprisionados no próprio continente cria o sentido dos africanos acostumados à escravidão.

O DP da história não estabelece diferenciação entre trabalho e escravidão. Trabalho, contrato estabelecido entre patrão e empregado. Escravidão, usurpação da liberdade alheia, intermediada pela compra. Os portugueses não trouxeram africanos para trabalhar, mas para escravizar.

A escravidão não é “natural”, mas resultado das relações sociais estabelecidas entre homens em determinado momento histórico e espaço geográfico. Assim, optamos pela definição de escravos contra negros escravos, que legitima a “naturalização” da escravidão pelo fato dos escravos serem vistos como “negros”.

No enunciado: “a escravidão teve início no Brasil quando os portugueses trouxeram os negros da África para trabalhar em nossas terras” a escravidão é justificada pelo bem comum. O não-dito é utilizado constantemente no DP. Nossas terras. De quem eram essas terras? Quem se beneficiou da escravidão africana? A posse da terra durante o período colonial era dos próprios portugueses. Eles se beneficiaram durante séculos da escravidão africana, indígena e da exploração das terras brasileiras.

A descrição da viagem da África ao Brasil reforça o sentido do africano visto como mercadoria. Este sentido é exposto nos enunciados:

Os negros eram **transportados** para o Brasil em navios negreiros. Quando chegavam, eram colocados nos depósitos dos portos brasileiros, onde aguardavam o leilão em que seriam vendidos aos fazendeiros, como se fossem mercadorias. (Passos, 1996)

Os escravos africanos eram **trazidos** em navios negreiros, chamados tumbeiros. [...]. os tumbeiros podiam **transportar** de cem a quatrocentos cativos. Mas, no século XIX, os modernos barcos a vapor podiam **transportar** até mil escravos. A viagem durava de trinta a quarenta dias. Se o tumbeiro viesse de Moçambique, a viagem chegava a durar dois meses. (Nemi, 1999)

Os “negros” não viajaram, foram transportados como cargas. A ação de viajar garante o direito escolha de ir e vir. Ao contrário ser trazidos revela atitude responsiva passiva.

A especificação dos navios negreiros ou tumbeiros são informações de tempo e local empregados em detrimento das condições em que eram realizados os transportes dos negros escravizados.

Os escravos eram transportados, amontoados sem nenhuma preocupação com a preservação da vida humana. Homens, mulheres, crianças, idosos ocupavam o mesmo espaço. As péssimas condições de transporte ceifaram muitas vidas. Quando isso acontecia, corpos eram jogados ao mar. Com a proibição do tráfico, os comandantes ao avistarem navios ingleses mandavam lançar ao mar centenas de negros acorrentados uns aos outros.

Os porões, construídos apenas com uma abertura, movida para entrega da ração ou retiradas dos corpos, facilitavam o aumento de doenças e contaminação principalmente pelas crianças e idosos. As mortes durante a travessia dos continentes não afetavam de forma significativa os lucros dos traficantes de escravos e dos senhores do engenho.

A citação do avanço tecnológico faz referência ao aumento da capacidade dos navios. Ciência e tecnologia a serviço do capital. De quatrocentos cativos, os barcos a vapor passaram a transportar mil escravos. Que outro tipo de transação rendeu tanto aos portugueses quanto o comércio de escravos?

Os escravos sobreviventes do transporte transcontinental eram comercializados em praça pública, como mercadoria boa e barata. Quais os sentidos

expressos nessa relação entre mercadoria e consumo? Nos LD esses sentidos são observados nos enunciados:

Os negros eram transportados para o Brasil em navios negreiros. Quando chegavam, eram colocados nos depósitos dos portos brasileiros, onde aguardavam o leilão em que **seriam vendidos** aos fazendeiros, **como** se fossem **mercadorias**. (Passos, 1996)

Logo que o negociante obtém licença para desembarcar seus escravos, são eles colocados perto da alfândega onde são registrados depois do pagamento dos direitos de entrada. **Da alfândega são os negros conduzidos para os mercados, verdadeiras cocheiras: aí ficam até encontrar comprador.** (Nemi, 1999)

Questões básicas ao entendimento da funcionalidade dos sentidos envolvidos na relação entre mercadoria e consumo não são respondidas. Para quem os escravos eram vendidos? Quem os comprava? Quanto eles custavam? Quem lucrava com esse comércio? Quanto tempo os negros esperaram até serem comprados? Quais os destinos dos não comprados? Como os escravos se sentiam frente a esse processo? Os escravos criaram formas de resistências ao poder dominante? O DP se mantém pela estratégia discursiva do apagamento histórico.

Em relação aos diferentes tipos de serviços realizados pelos escravos no cotidiano das fazendas de cana de açúcar e café, na casa-grande ou nas cidades, os textos dos LD ressaltam a ordenação do trabalho e harmonia estabelecidas entre senhores e escravos. Exemplos:

Na zona rural, o horário e o ritmo de trabalho eram marcados pelas atividades da fazenda despertando os escravos. Em filas, apresentavam-se ao feitor para receber as incumbências do dia. Os carros de bois levavam- nos para os cafezais mais distantes. A pé, enxada ao ombro, iam outros para os lugares mais próximos. Divididos em pequenos grupos, distribuíam-se entre linhas de café. Fizesse sol ou chuva, frio ou calor, trabalhavam até nove ou dez horas sob as vistas do feitor. (Szterling, 1998)

Depois de comprados, os negros eram deslocados para os mais variados tipos de trabalho. Os guardas que estão tomando conta do trabalho dos escravos nas minas de diamantes, nas Minas Gerais, eram chamados de dragões. Os peões livres e os negros laçam e matam os bois no pasto. (Nemi, 1999)

Inicialmente, os escravos negros trabalharam nos engenhos de cana-de-açúcar, depois na mineração e, mais tarde, nas lavouras de café. (Passos, 1996)

Nesses enunciados prevalece a descrição da organização dos serviços e seqüências em que os escravos foram sendo transferidos de função a outra.

O enunciado: *fizesse sol ou chuva, frio ou calor, trabalhavam até nove ou dez horas sob as vistas do feitor*, apresenta a imposição do serviço, o controle do feitor e péssimas condições de serviço. A exploração do trabalho, as condições de alimentação, os castigos, e esgotamento físico, depois de quatorze horas trabalho, são aspectos desconsiderados pelo DP a favor do registro da seqüência e harmonia do serviço.

O feitor era o elemento fundamental a manutenção do sistema escravista. Ele representava o poder panóptico (Foucault, 1992) do sistema colonial. O olho que tudo vê. A função do feitor era garantir o cumprimento do serviço e impedir que o escravo se atrevesse fugir, roubar ou matar o senhor.

Nos LD, a idéia de superioridade da cultura européia em relação aos escravos (“índio” e africano) é constante. É este o sentido reforçado pelo texto:

Nas cidades, muitos senhores ensinavam um ofício para seus escravos e, assim garantiam um lucro a mais com o trabalho realizado por eles fora de casa. Havia negros alfaiates, marceneiros e marinheiros e negras lavadeiras, floristas e carregadores de água, entre outras ocupações. Eram os chamados “negros de ganho” e tinha que entregar, ao final de um dia de trabalho, uma certa quantia em dinheiro ao seu senhor. (Nemi, 1999)

No enunciado está presente o sentido dos escravos desconhecedores de qualquer atividade, além do serviço nas lavouras e minas. Na mentalidade européia da época da colonização, o trabalho era castigo divino. Ele devia ser realizado por escravos. As senhoras da casa-grande não amamentavam; os recém nascidos eram entregues as escravas amas de leite.

Outro aspecto observado nos LD diz respeito aos castigos. O sujeito da ação desaparece no emaranhado de culpabilidade direcionada aos escravos. De acordo com os enunciados:

Os escravos eram obrigados a trabalhar do raiar do dia ao escurecer. Faziam todo o trabalho pesado. **Se cometiam alguma falta, eram duramente castigados.** (Moreno, 2000)

Os escravos trabalhavam muito, não ganhavam nada e **quando desobedeciam aos seus senhores ou faziam alguma coisa errada, apanhavam de chicote, sofriam castigos, ficando presos em correntes. Muitas vezes espancados em praça pública.** (Furlan, 2000)

O castigo de colocar no tronco os escravos que se recusavam a obedecer às ordens era muito comum nos engenhos de cana. O colar de ferro identificava o negro fujão e dificultava novas fugas. **A utilização de castigos era uma maneira de amedrontar também outros escravos, já que os negros não aceitaram a escravidão sem lutar.** (Nemi, 1999)

Quem mandava castigar os escravos? Quem os castigava? Por que eram castigados? Qual a frequência e os meios empregados para esses castigos? Eis algumas questões não colocadas nos textos dos LD.

Os enunciados indicam os escravos sendo castigados. Porém, o sujeito não é expresso. Esse aspecto confirma a lógica da interdição discursiva (Foucault, 2000), nem tudo pode ser dito em qualquer lugar para qualquer pessoa de qualquer forma.

Nos enunciados as expressões: duramente castigados, apanhavam de chicotes, espancados e sofriam castigos aparecem como autopunição dos próprios escravos. Quem apanha, apanha de alguém. Quem era praticante direito da ação. Esses questionamentos também são levantados por Parmigiani (2001: 139),

[...] qualquer falha dos escravos era punida. Afinal, punida por quem? Quem é o sujeito dessa ação verbal de punir? Não se sabe, a história não diz – os torturadores nunca tiveram nomes – eles alimentaram uma forma de poder, de dominação – os atos bárbaros permaneceram sem donos, sem responsáveis – o sistema livra-os da culpa.

Os castigos são justificados pela falta, erro e desobediência dos escravos. A quem interessava a obediência e à ordem estabelecida pelo sistema escravista senão ao próprio senhor. A desobediência colocava em perigo o poder institucionalizado. Era preciso manter a ordem.

O texto, a seguir, representa exceção na forma de apresentar questão relacionada ao emprego de castigo contra os escravos. Vejamos

Os escravos negros não tinham nenhum direito, não recebiam salários, viviam sem senzalas e, geralmente eram tratados de maneira cruel pelos seus senhores. (Passos, 1996)

No texto aparece o sujeito da ação. No entanto, a expressão, *geralmente* confirma o não-dito, a idéia é genericamente apresentada. Geralmente, quando? De que forma? Por que? Como? Nos primeiros enunciados o DP ressalta a forma de castigo, mas nega o sujeito da ação. Nesse, revela o sujeito, mas não apresenta a materialização dessa prática. Formas de construção discursivas que por meio do não-dito criam sentidos ao dito.

Nos enunciados o conceito “errado” e “ordem” aparecem como verdades absolutas. No entanto, a “verdade” expressa é a do dominador. A manutenção da ordem lhe interessava, como principal beneficiário do escravismo. “Errado” era toda e qualquer atitude do escravo que prejudicasse à ordem estabelecida: “branco” senhor manda; escravo obedece.

Para o escravo, fazer alguma coisa errada era possibilidade de rebelião: roubar para comprar a liberdade; fugir da senzala, lavouras e minas em direção aos quilombos, matar o senhor de engenho na tentativa de liberdade.

Os textos didáticos sobre os escravos são ricos em icnografias. Exemplo: a transcrição da Lei Áurea impressa em jornal da época é apresentada na sequência do enunciado:

Para estudar a história de uma pessoa, de um lugar ou de um povo, podemos utilizar diversas fontes de informações: **documentos oficiais**, cartas, relatos de viagens, diários, relatos orais, jornais, livros, mapas, fotos, pinturas. (Lucci, 2000)

O enunciado amplia a concepção de documento histórico para além dos documentos oficiais. Documento, história e História são construções sociais. Eles são criados, recriados, formatados, reformatados, apagados, esquecidos, queimados, falsificados, restaurados, relidos, interpretados, anulados, reorganizados de acordo com os interesses de determinado grupo.

O registro da história do escravo no Brasil foi queimado, de forma institucional e intencional. Vejamos:

Logo que o negociante obtém licença para desembarcar seus escravos, são eles colocados perto da alfândega onde **são registrados** depois do pagamento dos direitos

de entrada. Da alfândega são os negros conduzidos para os mercados, verdadeiras cocheiras: aí ficam até encontrar comprador. (Nemi, 1999)

O enunciado corrobora o rigoroso controle da entrada dos escravos no país. Por que esses registros não são apresentados? Eles simplesmente foram destruídos. Não sabemos: quantos escravos foram trazidos ao Brasil; nação africana de origem; quanto Portugal lucro; quantos morreram nos porões dos navios; quantos morreram vítimas das atrocidades praticadas a mando dos senhores. O escravo é triplamente desterritorializado da terra, cultura e da História.

A Carta do “Achamento” cria a história dos portugueses. A Lei Áurea apaga a história dos povos africanos. Dois documentos; o primeiro institucionaliza a “nação brasileira” em detrimento da “nação indígena”, o segundo destitui as “nações africanas” escravizadas no Brasil. Ambos criação do colonizador em proveito próprio.

Negro, Sujeito: Desdobramento Discursivo

O DP sobre os escravos também é desdobrado na diversidade de significados. Por exemplo, o aumento da lucratividade na implantação do trabalho escravo. Esta idéia aparece no texto:

Muitos colonos enriqueceram capturando e vendendo índios como escravos para os donos das grandes lavouras de cana. Mas Portugal não lucrava com essas vendas. Resolveu, então, incentivar o tráfico de africanos para o Brasil. Com isso, ganhava duas vezes: com a venda de escravos para os senhores de engenho e com a venda do açúcar para os europeus. (Lucena, 1998)

Esse enunciado cria pelo menos três sentidos sobre o emprego do trabalho escravo: a escassez da mão-de-obra indígena, a tutela da Igreja sobre os “índios” e inaptidão dos “índios” ao trabalho agrícola.

A escravidão africana foi empregada à manutenção do comércio entre colônia e metrópole. A comercialização do “índio” supria as necessidades internas da colônia, porém esta não deveria se sobrepor a Portugal em termos econômicos.

Com o comércio interno lucrava a colônia. Com o tráfico e comercialização do escravo (africano) lucravam os colonos brasileiros, os portugueses e europeus. Os

navios saíam da África cheios de escravos; seguia do Brasil a Europa cheios de mercadorias. Deixava em Portugal, o lucro da transação fomentador da empresa mercantilista. O trabalho escravo ganha outro sentido a partir do seguinte enunciado:

Durante quase 400 anos após a chegada dos portugueses ao Brasil, tudo o que aqui se produziu dependeu do trabalho escravo: açúcar, tabaco, algodão, ouro, pedras preciosas, cacau, café [...] sempre para exportar. Mesmo depois de 1822, quando o Brasil deixou de ser colônia de Portugal o trabalho na lavoura, nas minas, nas fazendas de gado e nas cidades continuou sendo realizado por escravos. (Lucena, 1998)

O enunciado cria sentido diferente sobre a aptidão do escravo apenas para o serviço da lavoura. Nesse, está subjacente a idéia do escravo hábil aos mais variados ofícios. A História, legitimada pelo DP afirma a necessidade do escravo ser ensinado pelo “branco”. Assim, mesmo depois de “liberto” o negro continua moralmente endividado com o senhor.

O LD é portador das dobras e desdobramentos do DP. Em único texto se encontra a afirmação e negação da sua lógica discursiva. Vejamos os enunciados:

Os escravos negros não tinham nenhum direito, não recebiam salários, viviam sem senzalas e, geralmente eram tratados de maneira cruel pelos seus senhores. Muitos negros se revoltaram contra essa situação e **fugiram das fazendas** que trabalhavam para viver em quilombos. (Passos, 1996)

Os africanos reagem à escravidão de muitas maneiras. Duas palavras de origem africana, **BANZO** e **QUILOMBO**, referem-se a formas diferentes de resistência negra. (Lucena, 1998)

Depois de muita campanha dos brasileiros abolicionistas, depois de **muita luta** e fuga dos negros – e depois de muita **campanha da Inglaterra** também -, os escravos foram libertados oficialmente no dia 13 de maio de 188. (Nemi, 1999)

A relação estabelecida entre castigo e resistência ganha outros sentidos na produção do desdobramento discursivo. As formas de contraposição ao poder abrangem desde táticas individuais, manifestação do banzo, fuga das fazendas, passa pela organização social dos escravos (quilombos) e chega até as estratégias e interesses dos europeus, campanha da Inglaterra.

Os escravos por intermédio da capoeira, sincretismo religioso, compra da carta de alforria, do jogo de sedução, banzo e principalmente dos quilombos foram

capazes de contrapor a estrutura do poder vigente e organizar uma comunidade composta pelos, socialmente, marginalizados.

A organização dos escravos nos quilombos resultou numa sociedade autônoma da brasileira. Isto era perigoso aos senhores de engenho e Corte portuguesa. Não foi por menos, que os quilombolas sofreram, fortíssimo, processo de represália até serem derrotados.

Com as táticas de resistência empregadas pelos escravos eles deixaram a condição de assujeitados (Pêcheux, 1997), para a condição de “sujeito” da história. Os escravos não assumiram condição passiva na espera pela libertação.

As táticas de resistência representam também a capacidade de inventividade, criatividade e bricolagem dos escravos (De Certeau, 2001). Por meio da invenção do cotidiano, práticas inventivas como: o misticismo religioso, a capoeira (combate, autodefesa, sensualidade), atributos sexuais utilizados por mulheres e homens, os escravos romperam a fina malha do sistema colonial. Foi preciso eliminar esse perigo antes que a estrutura colonial desabasse.

A resistência escrava contribuiu para deflagração da libertação. Esses aspectos são tratados de forma simultânea nos seguintes enunciados:

Esses brasileiros foram chamados de abolicionistas. Várias leis foram criadas para dar liberdade aos escravos. A última dessas leis foi a Lei Áurea, assinada pela princesa Isabel no dia 13 de maio de 1888. Desse dia em diante os negros deixaram **legalmente** de ser escravos e passaram a ser trabalhadores livres. (Furlan, 2000)

Em 1831, o tráfico de africanos para o Brasil foi proibido, mas o contrabando de escravos continuou por cerca de 20 anos. Há pouco mais de 100 anos a **Lei Áurea** proibiu o trabalho escravo no Brasil. (Lucena, 1998)

[...] em 1888, a **Lei Áurea**, que dava liberdade a todos os escravos e acabou definitivamente com a escravidão do Brasil. Ela foi assinada pela princesa Isabel no dia 13 de maio de 1888. (Passos, 1996)

Depois de muita campanha dos brasileiros abolicionistas, depois de muita luta e fuga dos negros – e depois de muita campanha da Inglaterra também -, os escravos foram libertados **oficialmente** no dia 13 de maio de 1888. (Nemi, 1999)

Inicialmente, a libertação dos escravos é apresentada sobre ótica dos sentido da legalidade: lei, legalmente e oficialmente. O sentido destes termos é de

autoproclamação, como se a lei, por si, tivesse capacidade de eliminar a escravidão no Brasil.

Em relação ao “sujeito histórico” a libertação dos escravos é expressa, inicialmente, pela bondade da Princesa Isabel. Porém, outros personagens são chamados: os abolicionistas, os “negros” e interferência da Inglaterra. Essa pluralidade de personagens desdobra sentidos variados sobre a libertação como simples expressão heróica.

Para minar a organização dos quilombolas, a assinatura da referida lei foi mais eficaz que massacres promovidos, pelos donos de escravos, contra os quilombos. Por intermédio legal o “negro” novamente foi assujeitado. O colonizador num ato de grandeza elimina o escravismo que ele próprio implantou. São contradições da história, legitimada pelo DP da História.

Nos desdobramentos discursivos o processo de libertação dos escravos a indicação do herói oscila entre a princesa, os abolicionistas e interferência inglesa. A liderança de Zumbi é uma exceção neste enunciado:

O maior quilombo fundado pelos negros foi o Quilombo dos Palmares, no Estado de Alagoas. **Seu principal líder foi Zumbi**, que defendia bravamente seus habitantes. (Passos, 1996)

O DP impôs a morte histórica da liderança escrava. Contra o apagamento da escravidão no Brasil e reconhecimento da importância de Zumbi os “Movimentos Negros” decretaram a data da morte de Zumbi (20 de novembro), como Dia da “Consciência Negra”.

Os LDs não retratam os interesses econômicos e políticos fomentadores do fim do escravismo. Do conjunto de textos interpretados somente um faz essa referência:

Alguns brasileiros revoltados com o tratamento que era dado aos escravos e outros que **tinham interesse em transformá-los em consumidores para o comércio**, passaram a defendê-los e iniciaram uma campanha junto ao povo e ao rei para que fossem libertados. (Furlan, 2000)

A abolição da escravatura não resultou do heroísmo dos colonizadores. O desdobramento do DP traz outras análises. A saturação do sistema monárquico e necessidade de expansão da economia exigiram novas relações sociais. O escravismo é substituído pelo trabalho assalariado. Elemento criador e mantenedor de consumidores em benefício do capital.

Com a libertação o DP põe ponto final na História dos escravos. A Lei Áurea, num passe de mágica, resolveu todos problemas sociais: o racismo, discriminação e escravidão. É o que retrata o seguinte enunciado:

Desse dia em diante os negros deixaram legalmente de ser **escravos** e **passaram** a ser trabalhadores **livres**. (Furlan, 2000)

Deitar escravo e acordar livre. É o sentido desse enunciado, desdobramento do “e viveram felizes para sempre”. Como nos contos de fadas esse enunciado não narra o “acontecido” depois final feliz: passaram a ser trabalhadores livres.

Raros são os textos que apresentam as condições dos escravos após a abolição da escravatura. Exemplo:

Pois é, não foi nada fácil para os negros assumirem sua vida de homens livres. Eles teriam que procurar novos empregos, mas possuíam apenas sua **força de trabalho** para oferecer. A maior parte deles não era alfabetizada e não conhecia outros ofícios além dos que aprenderam com seus senhores. Foi muito difícil adaptar-se à nova situação. (Nemi, 1999)

O enunciado usa o recurso da heterogeneidade mostrada (Maingueneau, 1997). A expressão força de trabalho marca o sentido da história, vista, neste caso, sobre égide marxista. A existência de vários desdobramentos nos LD não quebra a hegemonia do DP da História.

Concomitante a libertação não ocorreu à inserção social dos africanos, excluídos do mercado de trabalho e acesso a terra. A abolição em 1888 marca o fim do regime escravocrata e não libertação dos escravos. Estes foram, pensados como mercadoria: usados, explorados, reaproveitados, vendidos, trocados, negociados. Por fim, pela abolição da escravatura descartados do sistema.

A História utiliza o discurso da inaptidão dos escravos ao trabalho industrializado. Outrora essa lógica discursiva foi adotada para justificar a substituição do indígena pelo trabalho escravo. Milhares de migrantes europeus (escravos novos) são trazidos ao Brasil. Outra História criada pelo DP. Novos desdobramentos discursivos.

CONCLUSÃO

Resta-me uma parte do meu trabalho, a outra está esgotada.
Joguem aqui a âncora e paralisemos nosso barco.

Arte de Amar
Ovídio

Nascida no século XIX sob a égide governamental a ciência geográfica foi utilizada de acordo com os pressupostos geopolíticos para justificar a posse territorial e delimitação dos limites e fronteiras. No campo interno da nação-estado a geografia foi instrumento de ufanismo exacerbado. A descrição de paisagens, exuberância da fauna e flora, a grandeza territorial, as belezas naturais, no caso específico do Brasil, corroboraram o discurso do país potência no continente sul-americano.

A disciplina Geografia com base nesses postulados foi estruturada na lógica da transmissão e assimilação automática dos conteúdos escolares. O predomínio do método expositivo e seus desdobramentos: questionários, provas objetivos têm contribuído na classificação da Geografia como disciplina “chata” e “enfadonha” por parte dos alunos.

Desconectada da “realidade” brasileira o ensino da Geografia pautado na descrição das regiões cria e corrobora a imagem do “Brasil tropical”. Os alunos aprendem: o Brasil é o maior país da América Latina, a região Amazonas é o maior reservatório de água doce do planeta, a floresta amazônica é o pulmão do mundo, a fauna e flora brasileiras são as mais ricas do planeta. De onde vem tanto complexo de grandeza?

No que diz respeito à produção do conhecimento geográfico, no primeiro momento, os geógrafos estiveram preocupados em responder os ditames do cientificismo pautado na objetividade, neutralidade. De tal forma, prevaleceu à valorização da descrição dos ditos “aspectos físicos” e “fenômenos naturais”. Assim, cremos nas cartografias geográficas: “espaço”, “territórios”, “paisagens”, “lugares”,

“relevo”, “hidrografia”. Discursos geográficos criadores dos “objetos de estudos”, criadores de “realidades espaciais”.

A produção do conhecimento geográfico, ensino da Geografia e apropriação das cartografias geográficas pelas políticas públicas sofreram reviravoltas surpreendentes nos últimos anos. O revisionismo científico, a crise da modernidade e avanços tecnológicos (pulverizadores do espaço-tempo) resultaram mudanças sem precedentes no campo geográfico.

Das novas exigências de renovação científica a geográfica é a ciência que mais compreendeu e praticou a flexibilidade para novos estudos, objetos, métodos, técnicas e procedimentos de pesquisa. O espaço ganha abrangência para além do físico objetificado. Ao espaço foram agenciados os conceitos de “cultura”, “religião”, “religiosidades”, “economia”, “história”, “discurso”, “política”, “imaginário”, “narrativas”, “cotidianidade” e “sentidos”.

A ampliação do campo investigativo e aproximação com demais ciências provocaram o boom dos “objetos de estudos” e instrumentos de análise. A descrição e interpretação passaram a contemplar outras “fontes” geográficas como: monumentos, ruínas, fotografias, vestimentas, festejos, festas, textos, discursos e narrativas. Estes passam a compor os sistemas de objetos, sistemas de ações marcadores de concepções de espaço e forma como cada grupo cultura promove os arranjos espaciais.

Somente a partir do atual movimento de renovação geográfica, novos pressupostos e compreensão que “a geografia está em toda parte” (Cosgrove, 1998), o “espaço como texto” (Gomes, 2003), “todo texto é hipertexto” (Caldas, 2001) sistemas de objetos e sistemas de ações (Santos, 2000), a geografia sempre foi e é plural, foi possível pensar o discurso pedagógico agenciado pela geografia e a Geografia agenciada pelo discurso pedagógico.

Interpretar o discurso pedagógico, seus agenciamentos e agenciadores é compreender as estruturas formativas de pensamento. O conhecimento geográfico escolar se constitui sob a égide do DP. Este é desdobramento discursivo da ciência. A ciência é a lente da ocidentalidade (Caldas, 1999a, 1999b, 2001). Acreditamos na

existência do “espaço”, organizamos “arranjos espaciais”, criamos sentimentos de pertencimentos com “lugares”, visitamos “países” e “cidades” imbuídos pelos ensinamentos e práticas criados pela geografia, corroborados pela disciplina geográfica e legitimados nas relações discursivas vivenciadas no grupo social.

Nas séries iniciais da Educação Básica os alunos têm acesso a conceitos geográficos (“espaços”, “territórios”, “lugar”, “aspectos físicos”, “paisagens”, “fenômenos naturais”) formatadores de visão de mundo. Esses, de acordo com metodologia e concepções de mundo do professor serão transmitidos como “verdades absolutas”. Pela vida afora, indivíduos pautarão atitudes e comportamentos pensados a partir desses referenciais.

O livro didático materialidade, por excelência, do discurso pedagógico é principal fonte de conhecimento utilizada na escola. O monopólio do governo referente à política do LD garante a manutenção do discurso pedagógico, não apenas da Geografia e História, mas de qualquer área do conhecimento escolar. A distribuição “gratuita” do LD é estratégia de controle das vozes, pensamentos, conhecimentos e práticas disseminadas no espaço escolar.

Apesar da existência da rede distributiva do LD e estratégias mantenedoras do DP é possível identificar brechas, não-dito, lacunas, pontos frágeis, buracos de passagem dos desdobramentos discursivos no espaço escolar. Os desdobramentos não se caracterizam como favorável ou desfavoráveis ao discurso oficial. São instrumentos repletos de possibilidades de sentidos.

Existe vida inteligente no espaço-aula. A idéia não passa em destruir o LD e assim ferir o “coração” do DP. A idéia é criar possibilidades de diálogo e narrativas no espaço escolar entre professores, alunos, por meio das multiplicidades de suportes textuais. Contra o predomínio de singular (única) formação discursiva sob as demais. A favor da transformação do espaço-escola em espaços-polifônicos, plurais, metafóricos, hipertextuais, pluridimensionais sempre abertos, sempre plurais. Assim, como é a própria geografia, sempre plural.

Para grande parte dos professores parece impossível ministrar aulas sem recorrer ao manual pedagógico. Desta forma, proposta de “queima” dos LDs é algo

intransponível para além dos limites desta dissertação. Com a política pública direcionada para criação, compra, venda, distribuição, controle e acompanhamento do LD ganha o governo, editores, professores e alunos. A eliminação deste material implicaria na invenção e montagem de outro para preencher o vazio deixado pelo LD. No espaço escolar a troca entre discursos não exterminará o predomínio discursivo pedagógico. O “novo” discurso ao ocupar esse *lócus* se transformará no discurso competente.

A existência dos desdobramentos discursivos legitima o DP. A circulação de outras vozes garante sua aparente democracia. Dessa forma, se mantém a concepção totalitária e universalizante do discurso competente. Se este constitui espaço de múltiplas vozes, garante não apenas várias vozes, mas também formações discursivas diferentes: discurso midiático, religioso, literário, médico e outros não há porque se contrapor, romper, destruir, eliminar o discurso pedagógico e sua maquinaria de funcionamento.

Os desdobramentos, sem romper tal essência, transversalizam o DP, portando sentidos, significados, idéias, expressões, não pontuados pelo discurso oficial. A lógica utilizada é a seguinte, os desdobramentos são consentidos para garantir o caráter “democrático” do DP.

A escrita docente e textos dos livros didáticos constituem, simultaneamente *lócus* e desdobramentos do DP da Geografia e História. O *lócus* garante a manutenção e disseminação da essência discursiva pedagógica. Assim, esses espaços expressivos de sentidos são utilizados para legitimar, corroborar, afirmar, confirmar, manter e sustentar o discurso competente da educação, mas também desdobram os sentidos, significados, releituras estruturadas pelo discurso pedagógico.

Os desdobramentos discursivos da escrita docente revelam a criatividade, bricolagem e inventividade (De Certeau, 1996) dos professores. Resultante de outras formações e práticas de comunicação direta os desdobramentos do discurso docente fluem mais livremente no espaço escolar que os desdobramentos textuais dos LDs.

Enquanto os desdobramentos discursivos do LD recorrem à lacuna como principal estratégia o professor instiga as verdades cristalizadas do DP pelas indagações. O questionamento não é absoluto, não tem resposta certa, não segue o modelo, mas cria possibilidades para percepção de outros sentidos no espaço da sala de aula.

O recurso da lacuna, do não-dito, é estratégia discursiva utilizada pelos autores do LD e professores. Por estar de certa forma mais “livre”, menos comprometido, pela própria dinâmica da sala de aula os desdobramentos do discurso docente se manifestam numa frequência maior que nos LDs.

No emprego da tática do questionamento o objetivo do professor não é confirmar, negar, responder, legitimar ou silenciar os sentidos do DP. O questionamento não se autoproclama, não responde, não diz, não cala, não acerta e não erra. Desta forma, a escrita docente garante a possibilidade de outros sentidos discursivos no espaço da sala de aula.

A escola não é apenas espaço físico compreendido de arranjos espaciais. A escola é também espaço de relações humanas. O diálogo é base dessa relação. Diálogo não unilateral ou mudo: professor fala, aluno escuta; quando solicitado responde, não o que pensa, mas o que o professor quer ouvir. Tal qual esperado pelo DP. A escola é espaço-diálogo enquanto dialogismo resultante de diferentes vozes, anseios e desejos.

O professor e aluno são indivíduos narrativos e discursivos. Frente ao discurso do LD, expressam atitudes responsivas corroboradoras ou não do PD. Pensar o espaço escolar somente pela lógica discursiva oficial é negar a inventividade, criatividade e individualidades, singularidades; marcas constitutivas dos professores e alunos enquanto indivíduos narrativos.

Os discursos e sentidos são múltiplos, plurais, pluridimensionais. Resultam da relação de interesses entre grupos sociais e individuais. São permeados de idéias, criatividade, sentidos, inventividades, desejos, subjetividades e sonhos. Os discursos são criados, esquecidos, silenciados, apagados, motivados, recriados de acordo com interesses sociais vigentes.

As estratégias formativas de negação, apagamento e não-ditos da participação dos “índios” e “negros” na História brasileira não é mero capricho dos detentores do poder. Eles são desdobramentos de concepção de mundo. Essas estratégias remetem ao desejo de verdade (“naturalização” e “universalização”) da “geografia” e “história”, filhas do capital e da ciência (Caldas, 1999a, 1999b, 2001).

O registro da História e Geografia organizados pela ótica dos vencedores (herói ou anti-herói) direciona a aceitação do siga o modelo e simultaneamente a negação das demais formas de compreensão do mundo, o que induz à concepção de história e geografia dogmáticas.

O repensar a contribuição dos povos indígenas e africanos na formação da história brasileira envolve questão mais ampla que a participação das camadas populares na historiografia brasileira. Diz respeito à estrutura discursiva que sustenta o modelo de educação deste país. Esse modelo está morto. Como Caldas (2004): “a educação como foi estruturada no Brasil está morta desde o nascedouro, ou melhor, funciona como o abatedouro da hegemonia, campo de concentração da inteligência e sensibilidade”.

Rever esse modelo mórbido e morbíparo de educação não implica no destronamento dos heróis oficiais a favor dos heróis dos excluídos. Princesa Isabel ou Zumbi dos Palmares, Tiradentes ou Lampião não faz diferença se a formação discursiva permanece intacta e o modelo de educação intransplantável.

A formação de novas concepções de História passa pela revisão da função dos marginalizados pelo discurso oficializante. Os quais não foram apenas vítimas, mas também “sujeitos” que, por meios de táticas de resistências, comodismos, manipulações, revoltas, silenciamentos, organizações, influenciaram e foram influenciados pela história.

A voz e vez dos vencedores já estão cristalizadas, por meio da ciência, DP e da História. É hora de ouvir “o silêncio dos vencidos”. A partir da compreensão do não-dito, das lacunas, dos apagamentos e esquecimentos, questionamentos existe a possibilidade de repensar a lógica do DP. Reafirmamos não no sentido de destruí-lo, mas transformar a escola e sala de aula em espaços plurais, polifônicos,

pluridimensionais, hipertextuais, diversos e diversificado e diversificante de formações discursivas múltiplas e tridimensionais.

Os indivíduos são seres falantes, narrativos e discursivos; constituem-se e constituem coisas, objetos, ações, pessoas, a partir das práticas narrativas. Quanto mais formações discursivas, discursos, fontes plurais, suportes textuais, conhecimentos adentrarem o espaço da sala, maiores serão as possibilidades de atitudes responsivas ativas de professores e alunos frente o discurso oficial.

BIBLIOGRAFIA

- ABRÃO, Bernadetti Siqueira, (et aliie). Momentos do Livro no Brasil. São Paulo: Ática, 1996.
- ALENCAR, José de. O Guarani. São Paulo: Ática, 1988.
- ALMEIDA, Maria Geralda de. Em busca do poético do sertão. In: Geografia: leituras culturais. ALMEIDA, Maria Geralda de; RATTS, Alecsandro JP. Goiânia: Alternativa, 2003.
- ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro, 1985.
- ALVES, Júlia Falivene. A invasão cultural norte-americana. São Paulo: Moderna, 1988.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de, ALVES, Nilda (orgs). Pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- AMARAL, José Januário de Oliveira. Terra virgem terra prostituta. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo.
- ANDRADE, Mário de. Macunaíma. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 2001.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação. São Paulo: Moderna, 1996.
- AURÉLIO DICIONÁRIO. Novo dicionário eletrônico. Versão 5.0. São Paulo: Positiva, 2004.
- AZEVEDO, Antonio Carlos Amaral. Dicionário de Nomes, Termos e Conceitos Históricos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- BACHELARD, Gaston de. A terra e os devaneios do repouso. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. O novo espírito científico. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- BAKHTIN, Mikail Mikhailovich. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- BARTHES, Roland. A câmara clara. Lisboa: Edições 70, 2005.
- BEZERRA, Holien Gonçalves (coord.) Guia de livros didáticos 1ª à 4ª séries. Programa Nacional do Livro Didático. Brasília: MEC, 2000.
- BÍBLIA SAGRADA. Petrópolis: Vozes e Santuário, 1982.
- BIGNOTO, Newton. O currículo e a linha. In: Tempo e história. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal da Cultura, 1992.
- BITTECOURT, Circe (org). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998.
- BLOC, Marc. Introdução à história. Lisboa: Publicações Europa-América, 1976.
- BRANDÃO, Junito de Souza. Mitologia grega. Petrópolis Vozes, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC, Brasília, 1996.
- _____. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. Constituição da República Federativa do Brasil – 1988. Brasília: MEC, 1989.
- _____. Raytheon. Disponível. Em <http://www.ronete.com.br/ensinar/raytheon>. Acesso em: 06 de maio de 2003.
- BRETON, Philippe. A manipulação da palavra. São Paulo: Loyola, 1999.
- CAIMI, Flavia Eloísa e outros (orgs). O livro didático e o currículo de história em transição. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.
- CÂMARA CASCUDO, Luís da. Made in África. São Paulo: Global, 2001.
- CAMUS, Albert. A Peste. Rio de Janeiro/São Paulo: Record. 1998.
- CALDAS, Alberto Lins. Calama. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado em Geografia Humana)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Departamento de Geografia - Universidade de São Paulo.
- _____. Oralidade, texto e história. São Paulo: Loyola, 1999b.
- _____. Nas águas do texto. Porto Velho: EDRUFO, 2001.
- _____. Educação, liberdade e conflito. Zona de Impacto. Vol. 6 – Ano VI – 2004. Acesso em 11/04/2004. <http://www.albertolinscaldas.unir.br/artigos.htm>.

- _____. Pedagogia, ciência da educação?. Zona de Impacto. Vol. 6 – Ano VI – 2004. Acesso em 11/04/2004. <http://www.albertolinscaldas.unir.br/artigos.htm>.
- _____. Literatura, movimento, hipertexto. Zona de Impacto. Vol. 7 – Ano VII– 2005. <http://www.albertolinscaldas.unir.br/artigos.htm>. Acesso em 20/10/2005.
- CHAUI, Marilena. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 2000a.
- _____. Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Perseu Abramo. 2000b.
- CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 2000.
- CORRÊA. Viriato. Cazuza. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1974.
- COMENIUS. Didática Magna. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- COSGROVE, Denis. A geografia está em toda parte. In: CORRÊA, Lobato; ROSENDAHL, Zeny (org). Rio de Janeiro: EDURJ, 1998.
- CUNHA, Antonio Geraldo da. Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: 1982.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. Psicologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- DAVIES, Nicolas. As camadas populares nos livros didáticos de história do Brasil. in: PINSKY, Jaime. O ensino da história e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 2000.
- DE CERTEAU. Michel e outros. A invenção do cotidiano 1. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. A invenção do cotidiano 2. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez: Brasília: MEC/ UNESCO, 2001.
- ESCARPIT, Robert. A revolução do livro. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/Instituto Nacional do Livro, 1976.
- FERNANDES, Francisco. Dicionário de Sinônimos e Antônimos da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: 1989.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera. in: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs). Pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FERREIRA, Olavo Leonel. História do Brasil. São Paulo: Ática, 1991.
- FONSECA, Silva Guimarães. Caminho da história. São Paulo: Papirus, 1983.
- FOUCAULT, Michel. Arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- _____. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 2003.
- _____. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.
- FREIRE, Gilberto. Casa-grande e senzala. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- _____. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREITAG, Bárbara (et alie). O livro didático em questão. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- FREUD, Sigmund. O mal-estar da civilização. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). Por uma análise automática do discurso. São Paulo: Unicamp, 1997.
- GAGLIARDI, José Mauro. O indígena e a República. São Paulo: HUCITEC, 1989.
- GIDENS, Antony. As conseqüências da modernidade. São Paulo: UNESP, 1991.
- GOETHE, Johann Wolfgang Von. Fausto. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- GOMES, Paulo Cesar da Costa. Geografia fin-de-siècle In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (org). Introdução à geografia cultural. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GUITIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. Ecopedagogia e cidadania planetária. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.
- HALLEWEL, Laurence. O livro no Brasil. São Paulo: TA Queiroz, USP, 1985.

- HAESBAERT, Rogério. Concepções de território para entender a desterritorialização. in: SANTOS, Milton (et alie). Território, territórios. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guatarri. Disponível em [www/htp.rogerio_07pdf](http://www.htp.rogerio_07pdf). Acesso em 10/12/2006.
- HARVEY, David. A condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1993.
- HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- HERNANDEZ, Leila Leite. A África na sala de aula. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- HÜHNE, Leda Miranda. (org). Metodologia científica. Rio de Janeiro: Agir, 1992.
- JARDIM, Ilza Rodrigues (et alie). Estrutura e funcionamento do 1º e 2º graus. Porto Alegre; Sagra. 1987.
- JENKINS, Keith. A história repensada. São Paulo: Contexto, 2001.
- JULIEN, Nadia. Dicionário Rideel de mitologia. São Paulo: Rideel, 2005.
- KHAWAN, René R. As mil e uma noites. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- LACOSTE, Yves. A geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. São Paulo: Papyrus. 1988.
- LAPA, José Amaral. Economia colonial. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. Cultura amazônica. Belém: Cejup, 1995.
- LÖWY, Michael. As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen. São Paulo: Cortez, 1998.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1992.
- MAINGEUNEAU, Dominique. Novas tendências em Análise do discurso. Campinas: Pontes, 1997.
- MARTINS, José de Souza. A sociabilidade do homem simples. São Paulo: HUCITEC, 2000.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Manual de história Oral. São Paulo: Loyola, 2005.
- MORIN, Edgar. Meus demônios. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- _____. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília; UNESCO, 2002.
- MUNAKATA, Kazumi. “Não podemos fazer escolas sem livros. in: SMOLKA, Ana Luzia Bristamante; MENEZES, Maria Cristina (org). Anísio Teixeira. Campinas: Autores Associados, 2000.
- MUNHOZ, Sindnei Jose. Para que serve a história ensinada nas escolas? in: SILVA, Marcos A. da (org). Repensando a história. São Paulo: Marco Zero, 1983.
- NASCIMENTO SILVA, Maria das Graças. O espaço ribeirinho. São Paulo: Terceira Margem, 2000.
- NIETZSCHE, Friedrich Willelm. Além do bem e do mal. Rio de Janeiro: Ediouro, 1992.
- NÓBREGA, Vandick Londres da. Enciclopédia da Legislação do ensino. Rio de Janeiro: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1952.
- NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. As belas mentiras. São Paulo: Moraes, 1979.
- NOVAES, Adauto. (org). Sobre o tempo e história. in: Tempo e história. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal da Cultura, 1992.
- OLSON, David, R. O mundo no papel. São Paulo: Ática, 1997.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. A linguagem e seu funcionamento. Campinas: Pontes, 1996.
- _____. Terra à vista. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- _____; (et alie). Sobre a estrutura do discurso. Campinas: Universidade Estadual de Campinas/ Instituto de Estudos da Linguagem, 1981.
- ORWELL, George. 1984. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.
- OVIDIO. A arte de amar. Porto Alegre: L&PM, 2001.
- PAIS, José Machado. Vida cotidiana. São Paulo: Cortez, 2003.
- PARMIGIANI, Tânia (et alie). Análise do Discurso. Porto Velho: EDUFRO, 2001.
- PEY, Maria Oly. A escola e o discurso pedagógico. São Paulo: Cortez, 1998.
- PENIN, Sonia. Cotidiano e escola. São Paulo: Cortez, 1995.
- PILETTI, Nelson. Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau. São Paulo: Ática, 1986.
- PRADO, Ricardo. Os bons companheiros. Nova Escola. São Paulo: Abril, Ano XVI, Nº 140, p. 14-20, março 2001.

- PROUST, Marcel. No caminho de Swann. Rio de Janeiro: Ediouro, 1992.
- RANGEL, Egon de Oliveira. "Para não esquecer". Brasília, MEC/SEF/COMDIPE, 2000.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1989.
- RONDONIA, Universidade Federal de. Resolução nº 293/CONSEPE, 02/06/99. UNIR, 1999.
- RUSSEL, Bertrand. O elogio ao ócio. Rio de Janeiro: Sextane, 2002.
- SALLES, Ricardo Henrique e SOARES, Mariza de Carvalho. Episódios de história afro-brasileira. Rio de Janeiro: DP&A/Fase, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Pela mão de Alice. São Paulo: Cortez, 1999.
- SANTOS, Milton. A natureza do espaço. São Paulo: Edusp, 2002.
- _____. Por uma geografia nova. São Paulo: HUCITEC, 1986.
- SARAMAGO, José. Todos os nomes. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- _____. Educação. São Paulo: Cortez/Editora Autores Associados, 1989.
- SCLIAR, Moacyr. A mulher que escreveu a Bíblia. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. in: BITTENCOURT, Circe (org). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998.
- SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (ogr). A temática indígena na escola. Brasília: MEC/MARI/ UNESCO, 1995.
- SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. História das paisagens. in: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. Domínios da história. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- SODRÉ, Nelson Werneck. Introdução à geografia. Petrópolis: Vozes, 1984.
- TEIXEIRA, Anísio. Educação no Brasil. São Paulo: Editora Nacional, 1969.
- TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro. História Regional. Porto Velho: Rondoniana, 1998.
- TEIXEIRA, Raquel Figueiredo Alessandri. Línguas indígenas no Brasil. in: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (ogrs). A temática indígena na escola. Brasília: MEC/MARI/ UNESCO, 1995.
- VESENTINI, Carlos Alberto. Escola e livro didático de história. in: SILVA, Marcos a. da (org), Repensando a história. São Paulo: Marco Zero, 1983.
- VIANNA, Hermano. Equilíbrio de antagonismos. Folha de São Paulo. São Paulo: Caderno Mais!, p 21/22, 12 mar. 2000.

LIVROS DIDÁTICOS

- FURLAN, Sueli Ângela (et alli). Viver e aprende: as pessoas e os lugares. Geografia e História. 1ª série. São Paulo: Companhia Editora Nacional, FNDE/MEC, 2000.
- LUCENA, Ana Lúcia (et aliie). Trança criança: uma proposta construtivista. História e Geografia. 2º ciclo. São Paulo: FTD, FNDE/MEC, 1998.
- LUCCI, Elian Alabi. História e Geografia. Coleção Viver e aprender. 2ª e 3ª séries. São Paulo: Saraiva. FNDE/MEC, 2000. De acordo com os PCNs.
- MORENO, Jean Carlos; FONTURA JR, Antonio. História e Geografia. 3ª série. São Paulo: IBEP/FNDE/MEC, 2000.
- NEMI, Ana Lucia Lana; MARTINS, João Carlos. História e Geografia: Ensino Fundamental. Novos Tempos. 4ª série. São Paulo: Scipione, 1999.
- PASSOS, Célia; SILVA, Zeneide. Eu gosto de Estudos Sociais. 4ª série. São Paulo: Companhia Editora Nacional, MEC/FAE, 1996.
- SOURIENTE, Lílían (et alli). Integrando e percebendo o mundo. História e Geografia. 2ª e 4ª séries. São Paulo: Editora Brasil. FNDE/MEC, 1998.
- SZTERLING, Silva. Primeiras Noções: História e Geografia, 2ª ed., São Paulo: FNDE/MEC, 1998.

ANEXOS

1- Quadro de matrículas no Ensino Fundamental, por série, segundo região geográfica. Ano: 2000.

Região	Matrículas no Ensino Fundamental por série								
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	Total
Norte	770.603	549.629	475.131	39.078	373.118	290.588	235.280	185.226	3.273.693
Nordeste	2.480.409	2.007.072	1.872.34	1.487.218	1.637.494	1.150.497	1.005.056	869.246	12.509.126
Sudeste	1.838.322	1.671.872	1.534.371	1.561.919	1.730.035	1.697.462	1.560.664	1.395.668	12.936.313
Sul	607.610	566.684	568.438	563.876	628.112	560.401	482.121	439.286	4.416.528
Centro Oeste	377.705	312.705	322.721	303.553	393.580	332.849	292.367	247.352	2.582.288
Brasil	6.074.649	5.053.0418	4.772.795	4.310.644	4.762.339	4.031.797	3.575.488	3.136.818	35.717.948

Fonte: MEC/INEP/SEEC

2- Quadro das regularidades e irregularidades discursivas

Quadro das regularidades discursivas

Ord	Conceitos	Quantidade
01	Sujeito	40
02	Tempo histórico	32
03	Fato histórico	30
04	Cultura	20

Fonte: Textos produzidos por professores 2000.

Quadro das irregularidades discursivas

Ord	Conceitos	Quantidade
01	respeito	05
02	liberdade	04
03	salvação	03
04	convivência	02
05	honestidade	02
06	amor	02
07	amizade	02

Fonte: Textos produzidos por professores